

UNIVERSIDAD SIGLO 21



LICENCIATURA EN PSICOLOGÍA

TRABAJO FINAL DE GRADUACIÓN

**“REGULACIÓN EMOCIONAL EN DOCENTES
UNIVERSITARIOS: SU RELACIÓN CON EL
BURNOUT Y EL ENGAGEMENT”**

JOAQUÍN MARÍA ROSSETTI

2017

Agradecimientos

Al Dr. Leonardo Adrián Medrano y al Lic. Ezequiel Flores Kanter por haberme aceptado en la línea de investigación, asistiéndome durante todo el trayecto.

A Yamil Soria, Melina Lardone y Julia Erramouspe por haber compartido lindos momentos en el transcurso de esta jornada, apoyándonos mutuamente, y logrando, al fin, dar forma a la presente investigación.

A los docentes que hicieron posible esta investigación, dedicando su tiempo para participar del proyecto.

A los docentes de Psicología de la Universidad Siglo 21, por todo el conocimiento transmitido, permitiéndome crecer como persona y futuro profesional.

A mi familia, por estar presente siempre, sosteniéndome en los momentos más difíciles.

A Nora por el apoyo incondicional y por nunca dejar de creer en mí.

A Nathalia y Clara por la felicidad que me brindan día a día.

Gracias a todos por esta primera victoria de mi carrera.

Resumen

En el presente trabajo final de graduación se abordara la temática de la Regulación Emocional en docentes universitarios y su relación con el síndrome de Burnout y el Engagement bajo las siguientes hipótesis: 1) los docentes universitarios que hagan uso de estrategias funcionales de Regulación Emocional Cognitiva presentaran menores niveles de Burnout y mayores de Engagement y 2) los docentes universitarios que hagan uso de estrategias disfuncionales de Regulación Emocional Cognitiva presentaran menores niveles de Engagement y mayores de Burnout. Para ello, se realizara un proyecto de investigación donde se aplicaran los instrumentos para medir la Regulación Emocional cognitiva: *Cuestionario de Regulación Emocional Cognitiva* (CERQ); el Burnout: *Maslach Burnout Inventory-General Survey* (MBI-GS) y el Engagement: *Utrecht Work Engagement Scale* (UWES), a una muestra de 200 docentes universitarios de Córdoba capital.

Palabras clave: Regulación Emocional Cognitiva, Burnout, Engagement, docentes universitarios.

Abstract

This undergraduate final project will address the theme of Emotional Regulation in university teachers and its relationship to Burnout syndrome and Engagement under the following hypotheses: 1) university teachers who make use of functional strategies of Cognitive Emotional Regulation will present lower levels of Burnout and higher levels of Engagement; and 2) university teachers who use dysfunctional strategies of Cognitive Emotional Regulation will have lower Engagement levels and higher Burnout rates. To achieve this, an investigation project will be carried, applying different instruments to measure the variables. The Cognitive Emotional Regulation will be measured with the Cognitive Emotional Regulation Questionnaire (CERQ); Burnout will be measured with the Maslach Burnout Inventory-General Survey (MBI-GS) and Engagement will be measured with the Utrecht Work Engagement Scale (UWES). These instruments will be applied to a sample of 200 university teachers from Córdoba city.

Keywords: Cognitive Emotional Regulation, Burnout, Engagement, university teachers.

Índice de contenidos

Capítulo I: Introducción.....	1
<i>I.I. Antecedentes</i>	<i>6</i>
<i>I.II. Justificación.....</i>	<i>11</i>
<i>I.III. Tema.....</i>	<i>14</i>
<i>I.IV. Pregunta</i>	<i>14</i>
<i>I.V. Hipótesis</i>	<i>14</i>
<i>I.VI. Objetivo general.....</i>	<i>14</i>
<i>I.VII. Objetivos específicos.....</i>	<i>15</i>
Capítulo II: Marco teórico	16
<i>II.I. Emoción y regulación emocional.....</i>	<i>16</i>
<i>II.II. Síndrome de Burnout</i>	<i>24</i>
<i>II.III. Psicología Positiva</i>	<i>29</i>
<i>II.III.I Psicología de la Salud Ocupacional (PSO)</i>	<i>31</i>
<i>II.III.II Psicología de la Salud Ocupacional Positiva (PSOP) y Psicología Organizacional Positiva (POP).....</i>	<i>31</i>
<i>II.IV. Engagement</i>	<i>32</i>
<i>II. V. Estresores en el ámbito docente.....</i>	<i>37</i>
Capítulo III: Metodología	40
<i>III.I. Diseño</i>	<i>40</i>
<i>III.II. Tipo de estudio.....</i>	<i>40</i>
<i>III.III. Población.....</i>	<i>40</i>
<i>III.IV. Muestra.....</i>	<i>41</i>
<i>III.V. Instrumentos.....</i>	<i>41</i>
<i>III.VI. Procedimiento y análisis de datos</i>	<i>44</i>
<i>III.VII. Consideraciones éticas.....</i>	<i>45</i>

Capítulo IV: Análisis de resultados.....	46
<i>IV.I. Análisis descriptivo de las variables sociodemográficas.....</i>	46
<i>IV.II Análisis de frecuencia y porcentaje de las variables.....</i>	50
<i>IV.III Análisis de Correlación de Pearson entre variables.....</i>	71
<i>IV. IV. Análisis de diferencias entre grupos.....</i>	75
<i>IV. IV. I. Prueba t para contrastar variables según el sexo.....</i>	75
<i>IV. IV. II. Prueba t para contrastar variables según el tipo de universidad.....</i>	78
<i>IV. IV. III. Correlación de Pearson para contrastar variables con la Edad.....</i>	81
<i>IV. IV. IV. Correlación de Pearson para contrastar variables con la Antigüedad en el cargo.....</i>	83
<i>IV. IV. V. Comparación de medias mediante análisis ANOVA y prueba post hoc de Tukey para contrastar variables según Estado Civil.....</i>	85
Capítulo V: Discusiones.....	87
<i>V. I. Limitaciones y futuras líneas de investigación.....</i>	95
Capítulo VI: Referencias.....	97
Capítulo VII: Anexos.....	107
<i>VII. I. Consentimiento informado.....</i>	107
<i>VII. II. Encuesta sociodemográfica para docentes universitarios.....</i>	108
<i>VII. III. Cuestionario CERQ.....</i>	109
<i>VII. IV. Cuestionario de Burnout y Engagement.....</i>	112
<i>VII. V. Autorización para publicar y difundir tesis de grado a la Universidad Siglo 21.....</i>	115

Índice de gráficos

Figura 1. <i>Modelo de Emociones. Adaptado de Gross (2007)</i>	19
Figura 2. <i>Modelo de Regulacion Emocional. Adaptado de Gross (2007)</i>	22
Figura 3. <i>Burnout y Engagement. Tomado de Salanova & Schaufeli (2009)</i>	35
Figura 4. <i>Porcentajes del Sexo</i>	47
Figura 5. <i>Porcentajes de Estado Civil</i>	48
Figura 6. <i>Porcentajes de Tipo de Universidad</i>	49
Figura 7. <i>Porcentajes de valores de la variable Rumiación</i>	50
Figura 8. <i>Porcentajes de valores de la variable Catastrofización</i>	51
Figura 9. <i>Porcentajes de valores de la variable Auto-culparse</i>	52
Figura 10. <i>Porcentajes de valores de la variable Culpar a otros</i>	53
Figura 11. <i>Porcentajes de valores de la variable Poner en perspectiva</i>	54
Figura 12. <i>Porcentajes de valores de la variable Aceptación</i>	55
Figura 13. <i>Porcentajes de valores de la variable Focalización positiva</i>	56
Figura 14. <i>Porcentajes de valores de la variable Reinterpretación positiva</i>	57
Figura 15. <i>Porcentajes de valores de la variable Refocalización en los planes</i>	58
Figura 16. <i>Porcentajes de valores de la variable Agotamiento</i>	59
Figura 17. <i>Porcentajes de valores de la variable Cinismo</i>	60
Figura 18. <i>Porcentajes de valores de la variable Despersonalización</i>	61
Figura 19. <i>Porcentajes de valores de la variable Ineficacia</i>	62
Figura 20. <i>Porcentajes de valores de la variable Dedicación</i>	63
Figura 21. <i>Porcentajes de valores de la variable Vigor</i>	64
Figura 22. <i>Porcentajes de valores de la variable Absorción</i>	65
Figura 23. <i>Porcentajes de valores de la variable Burnout</i>	66
Figura 24. <i>Porcentajes de valores de la variable Engagement</i>	67

Índice de tablas

Tabla 1. <i>Estadísticos descriptivos: Número de casos, Mínimo, Máximo, Media y Desviación típica</i>	46
Tabla 2. <i>Distribución de frecuencia según sexo</i>	46
Tabla 3. <i>Distribución de frecuencia según estado civil</i>	47
Tabla 4. <i>Frecuencia y porcentaje de Tipo de Universidad</i>	48
Tabla 5. <i>Niveles de Rumiación: Análisis de frecuencia y porcentaje</i>	50
Tabla 6. <i>Niveles de Catastrofización: Análisis de frecuencia y porcentaje</i>	51
Tabla 7. <i>Niveles de Auto-culparse: Análisis de frecuencia y porcentaje</i>	52
Tabla 8. <i>Niveles de Culpar a otros: Análisis de frecuencia y porcentaje</i>	53
Tabla 9. <i>Niveles de Poner en perspectiva: Análisis de frecuencia y porcentaje</i>	54
Tabla 10. <i>Niveles de Aceptación: Análisis de frecuencia y porcentaje</i>	55
Tabla 11. <i>Niveles de Focalización positiva: Análisis de frecuencia y porcentaje</i>	56
Tabla 12. <i>Niveles de Reinterpretación positiva: Análisis de frecuencia y porcentaje</i>	57
Tabla 13. <i>Niveles de Refocalización en los planes: Análisis de frecuencia y porcentaje</i> . 58	58
Tabla 14. <i>Niveles de Agotamiento: Análisis de frecuencia y porcentaje</i>	59
Tabla 15. <i>Niveles de Cinismo: Análisis de frecuencia y porcentaje</i>	60
Tabla 16. <i>Niveles de Despersonalización: Análisis de frecuencia y porcentaje</i>	61
Tabla 17. <i>Niveles de Ineficacia: Análisis de frecuencia y porcentaje</i>	62
Tabla 18. <i>Niveles de Dedicación: Análisis de frecuencia y porcentaje</i>	63
Tabla 19. <i>Niveles de Vigor: Análisis de frecuencia y porcentaje</i>	64
Tabla 20. <i>Niveles de Absorción: Análisis de frecuencia y porcentaje</i>	65
Tabla 21. <i>Niveles de Burnout: Análisis de frecuencia y porcentaje</i>	66
Tabla 22. <i>Niveles de Engagement: Análisis de frecuencia y porcentaje</i>	67
Tabla 23. <i>Correlaciones entre las variables de Regulación Emocional con las de Burnout y Engagement</i>	71
Tabla 24. <i>Diferencia en las variables de Regulación Emocional, Burnout y Engagement entre docentes de sexo masculino y femenino</i>	75
Tabla 25. <i>Diferencia en las variables de Regulación Emocional, Burnout y Engagement entre docentes de universidades públicas y privadas</i>	78
Tabla 26. <i>Diferencias considerando la Edad de los Docentes</i>	81

Capítulo I: Introducción

Tradicionalmente, la docencia ha sido considerada un ámbito donde los profesionales pueden verse afectados por el síndrome de Burnout (Durán, Extremera, Montalban & Rey, 2005). Sin embargo, el Burnout puede ser contrarrestado a través de las estrategias de Regulación Emocional, las cuales son capaces de influir en cómo los docentes expresan sus emociones, manejan el estrés e interactúan con otros (Gross, 2002). Por lo tanto, este tipo de estrategias poseen la más amplia relevancia para el estudio y análisis del fenómeno anteriormente mencionado. De esta manera, se pretende analizar la manera en como las estrategias de Regulación Emocional Cognitiva se relacionan con el Burnout y su variante opuesta, el Work-Engagement, partiendo del supuesto que utilizar estrategias funcionales derivara en menor Burnout y mayor Engagement, mientras que el uso de estrategias disfuncionales mostrara mayor Burnout y menor Engagement.

En la actualidad, se ha evidenciado el poder que las emociones poseen, en tanto son capaces de beneficiar a la salud en la misma proporción en la que pueden dañarla; esta concepción se encuentra estrechamente relacionada a la capacidad personal para regularlas de manera efectiva o no (Gross & Thompson, 2007). Las emociones componen un aspecto central en todo ser humano, ya que actúan como guía en la forma en que las personas interactúan, esto se debe a que poseen un papel fundamental en las maneras de relacionarse, interpretar estímulos, tomar decisiones, entre otros (Medrano, Moretti, Ortiz & Pereno, 2013).

La literatura científica ha demostrado que los sujetos suelen evaluar sus emociones y posteriormente recurrir a diversas estrategias con el fin de disminuir, mantener o ejercer algún tipo de dominio sobre las mismas y así alcanzar determinado objetivo (Koole, 2009). En consecuencia, la Regulación Emocional a menudo implica cambios en la respuesta emocional, dichos cambios pueden ocurrir en los tipos de emociones que la gente tiene, cuando las tienen, y cómo viven y expresan estas emociones.

En las últimas décadas, se ha producido un prominente avance en investigaciones sobre la regulación de las emociones, como variable relevante para el desempeño y bienestar de las personas (Koole, 2009; Silva, 2005; Tamir, 2011).

El concepto Regulación Emocional, es definido como “toda estrategia dirigida a mantener, aumentar o suprimir un estado afectivo en curso” (Thompson, 1994, pp. 27) o como cualquier intento que hacen las personas para modificar en alguna medida la ocurrencia, intensidad o duración de un estado emocional, ya sea positivo o negativo, bien alterando alguno de los factores que anteceden a la emoción o bien modificando algún aspecto de la emoción en sí misma (Gross, 1998).

Como se ha mencionado anteriormente, la emoción encierra un potencial tanto de riesgo como de protección, por lo tanto, la evidencia apunta a la necesidad de fomentar la Regulación Emocional como uno de los pilares de la socialización saludable, así como también remarcar la necesidad de intervenir en situaciones tempranas, donde una regulación emocional deficiente puede dar inicio a alteraciones en el funcionamiento social (Keenan, 2000).

En el caso del ámbito laboral, las emociones han adquirido mayor relevancia, ya que se las ha relacionado con aspectos como el funcionamiento grupal, la satisfacción laboral, el liderazgo, entre otros (Best, Downey & Jones, 1997). En las últimas décadas se han evidenciado importantes avances en la comprensión de la estructura y el funcionamiento de las emociones sobre la conducta humana y su impacto en el ambiente laboral (Feldman & Blanco, 2006). Según Grandey (2000), en este ámbito las emociones han sido ignoradas bajo el pretexto de que el ambiente de trabajo era percibido como racional y frío, donde las emociones no tenían cabida. Sin embargo, esta tendencia ha disminuido a medida que se han producido avances en investigaciones que demostraron la manera en que las emociones en el trabajo pueden explicar fenómenos tanto individuales como organizacionales (Arvey, Renz & Watson, 1998).

En este entorno ha cobrado especial interés el estudio del síndrome de Burnout, fenómeno relacionado al cansancio físico, emocional y mental caracterizado por altos niveles de agotamiento, cinismo, despersonalización e ineficacia laboral (Maslach, Schaufeli & Leiter, 2001).

Desde la concepción clásica del término, el Burnout ha sido definido como:

Un síndrome psicológico de agotamiento emocional, despersonalización y reducida realización personal que puede ocurrir en individuos normales que trabajan con personas de alguna manera. El agotamiento emocional se refiere a los sentimientos de no poder dar más de sí a nivel emocional y a una disminución de los propios recursos emocionales. La despersonalización se refiere a una respuesta de distancia negativa, sentimientos y conductas cínicas respecto a otras personas, que son normalmente los

usuarios del servicio o del cuidado. La reducida realización personal se refiere a la disminución en los propios sentimientos de competencia y logro en el trabajo. (Schaufeli & Maslach, 1993, pp. 20-21)

Según Salanova y Llorens (2008), actualmente, el Burnout constituye un síndrome caracterizado por el agotamiento que deriva de la crisis en las relaciones entre la persona y el trabajo, la distancia mental compuesta por el cinismo hacia el trabajo y la despersonalización hacia las personas y por la ineficacia profesional, que implica la sensación de no ser productivo y sentirse incompetente en el trabajo.

Para Gil-Monte (2003) el Burnout suele presentarse con frecuencia en los profesionales de servicios (maestros, funcionarios de prisiones, policías, médicos, profesionales de enfermería, entre otros.) que trabajan en contacto directo con los sujetos de dichas organizaciones (pacientes, alumnos, presidiarios, entre otros.)

Tras el amplio estudio del Burnout, se ha comenzado a pensar en el concepto opuesto al mismo, buscando comprender de que maneras el trabajador puede sentirse en sintonía con su trabajo derivando en consecuencias positivas, tanto productiva como psicológicamente (Salanova & Llorens, 2008). En este marco surge la Psicología Positiva, definido como “una rama de la psicología que busca comprender, a través de la investigación científica, los procesos que subyacen a las cualidades y emociones positivas del ser humano, durante tanto tiempo ignoradas por la psicología” (Vera Poseck, 2006, pp. 5)

Uno de los factores que la literatura ha considerado clave en la Psicología Positiva es el concepto de Engagement. Tradicionalmente, el Engagement se ha considerado como el concepto opuesto al Burnout. (Salanova & Llorens, 2008)

El Engagement puede ser conceptualizado como “un estado mental positivo relacionado con el trabajo y caracterizado por vigor, dedicación y absorción. Más que un estado específico y momentáneo, se refiere a un estado afectivo-cognitivo más persistente que no está focalizado en un objeto, evento o situación particular” (Schaufeli, Salanova, González-Romá & Bakker, 2002, pp. 72).

De esta manera, el Engagement estaría relacionado a la identificación e implicación positiva de los trabajadores en sus trabajos, percibiendo sus propios valores y metas, de manera tal que existiría una confianza básica en las relaciones interpersonales con sus colegas (Kahn, 1990; Hallberg & Schaufeli, 2006; Meneses de Lucena, Fernández, Hernández, Ramos & Contador, 2006).

I.I. Antecedentes

El estudio realizado por Díaz y cols. (2005) investigo la posible presencia del síndrome de Burnout causado por estrés laboral asistencial en grupos de docentes de una universidad. Las hipótesis que plantearon fueron diversas: 1) El síndrome de Burnout es una respuesta que se presenta en los docentes universitarios, 2) Existen diferencias estadísticamente significativas entre los docentes en virtud del sexo, 3) Existen diferencias estadísticamente significativas entre los docentes en virtud del estado civil. Para ello tomaron una muestra de 274 docentes de la Universidad Nacional Mayor de San Marcos, a través de un muestreo no-probabilístico de tipo intencional o intencionado y el instrumento utilizado fue el *Maslach Burnout Inventory* (MBI). Los resultados corroboran que los ítems del inventario fueron consistentes entre sí. El análisis de la confiabilidad por consistencia interna indicó coeficientes Alfa razonables en las tres escalas o variables del inventario de Burnout, lo que permitió inferir la existencia de puntajes confiables. El análisis factorial exploratorio reveló que existía un solo factor bipolar con una varianza que explica el 54.5% de la varianza total, corroborando la presencia del síndrome de Burnout. En cuanto a la segunda hipótesis, los resultados mostraron que no existen diferencias significativas entre docentes hombres y mujeres en relación a todas las dimensiones que componen al Burnout; Lo mismo se observó en la tercera hipótesis, la cual no mostro diferencias significativas entre casados y solteros. Concluyendo, se demostró que la población presentó evidencias del síndrome de Burnout en el trabajo por estrés laboral asistencial.

En el trabajo realizado por Ruiz de Chávez Ramírez y cols. (2014) se buscó determinar la relación entre el síndrome de Burnout y el Engagement con las variables sociodemográficas y laborales en docentes universitarios de Zacatecas. Para ello se realizó un estudio de metodología cuantitativa, se diseñó un estudio de tipo observacional, analítico, transversal en una muestra de 98 mujeres y 58 hombres. Los instrumentos utilizados fueron el *Maslach Burnout Inventory* (MBI) y la *Utrecht Work Engagement Scale* (UWES). Con respecto al Burnout, se evidenció un alto nivel en la dimensión Agotamiento. En cuanto al Engagement se encontraron altos niveles en el 99,4% de los participantes. En el caso del contraste entre variables sociodemográficas, se observó que tanto la población femenina como los docentes menores a 45 años tenían el doble de riesgo de presentar síntomas de agotamiento emocional. Por lo mencionado anteriormente, se llegó a la conclusión de que a pesar del desgaste físico y psicológico en el que se encuentra el docente ante los constantes cambios, cuenta con altos niveles de compromiso laboral.

Barbosa Ramírez y cols. (2009) realizaron un estudio de tipo descriptivo y correlacional, cuyo objetivo fue determinar el nivel de síndrome de Burnout existente en docentes universitarios pertenecientes a una universidad privada de Bogotá y las relaciones existentes entre dicho nivel con variables de género y antigüedad laboral y con las estrategias de afrontamiento utilizadas habitualmente por ellos. En dicho estudio se contó con una muestra de 30 docentes a los que se les aplicaron los siguientes instrumentos: *Maslach Burnout Inventory* (MBI) y la *Escala Multidimensional de Evaluación de los Estilos Generales de Afrontamiento* (COPE). Los resultados demostraron que el nivel del síndrome era bajo para las categorías de cansancio

emocional y despersonalización, y medio para realización personal. Las relaciones estadísticas no fueron significativas para género, antigüedad en el cargo y estrategias de afrontamiento. Se establecieron como estilos de afrontamiento más utilizados: desarrollo personal, resolver el problema, planificación y reevaluación positiva; y un mayor número de puntajes altos en cansancio emocional y realización profesional en mujeres.

Ferrel, Pedraza y Rubio (2013) realizaron una investigación que tuvo como objetivo establecer y describir la presencia o ausencia del síndrome de Burnout en los docentes universitarios relacionándolo con la edad y el tipo de vínculo con la universidad (tiempo completo, tiempo parcial y contratado por hora). Se realizó un estudio descriptivo, de corte transversal, que tuvo como muestra 225 docentes universitarios de una universidad pública de Colombia. El instrumento aplicado fue el *Maslach Burnout Inventory* (MBI). Los resultados mostraron el predominio de una puntuación baja en las tres dimensiones del inventario (desgaste emocional, despersonalización y falta de realización personal) por lo que se estableció la ausencia del síndrome en dicha población. Sin embargo, se hallaron diferencias significativas según análisis de varianza ANOVA en cuanto a tipo de vinculación docente y las variables evaluadas por el inventario. Al comparar los grupos, los docentes contratados por horas obtuvieron las puntuaciones más altas en las tres dimensiones, pero no se encontraron diferencias entre los docentes de tiempo completo y los de tiempo parcial. En referencia a la antigüedad en el cargo, se encontró que en general más del 70% se mantienen en un nivel bajo en las tres dimensiones de Burnout evaluadas; no obstante, el 27% aproximadamente, muestran una presencia significativa del síndrome, en sus tres dimensiones, especialmente los que tienen un tiempo de vinculación de más de 20 años. Respecto a la edad, se observó que

no hubo diferencias significativas entre las edades de 27-39 y 40-49 años, mientras que las edades comprendidas entre 50-56 años sí mostraron diferencias estadísticas. Se concluyó que, aunque no se evidenciara la presencia del síndrome de Burnout en general, existía una tendencia a presentarla, especialmente, en el grupo de profesores contratados por horas, posiblemente debido a su gran carga horaria y falta de estabilidad laboral, entre otros.

La investigación llevada a cabo por Correa-Correa y cols (2010) se planteó como objetivo evaluar el síndrome de Burnout en docentes de medio tiempo y tiempo completo en dos universidades privadas de la ciudad de Popayán. Para ello llevaron a cabo un estudio de tipo cuantitativo transversal y contaron con una población de 44 participantes tanto del género masculino y femenino, con edades entre los 20 y 40 años. Dicha población fue evaluada con el *Cuestionario Breve de Burnout (CBB)*, validado para Latinoamérica y para docentes. Los resultados indicaron una baja presencia del síndrome de Burnout; obteniendo una frecuencia del 9 % de alta despersonalización, lo cual implicó que los docentes habían desarrollado actitudes negativas y de insensibilidad hacia los receptores de sus servicios; y frecuencias del 16 % y del 9 % de altas consecuencias físicas y sociales, respectivamente. En términos generales se observó una baja presencia del síndrome de Burnout en la población. Los factores que se mostraron fuertemente asociados con las consecuencias físicas y sociales fueron: género masculino, edad entre 20 y 40 años, relación marital con pareja habitual, dedicación de tiempo completo al trabajo, realización de actividades laborales en casa y la interacción del más del 75 % del tiempo de la jornada laboral con los beneficiarios de los servicios.

Por último Extremera y cols (2003) realizaron un estudio donde examinaron el papel de la inteligencia emocional percibida y ciertas estrategias de afrontamiento en la aparición del Burnout y el desajuste emocional en profesores de enseñanza secundaria. Concretamente, el objetivo fue examinar la capacidad predictiva de ciertas destrezas emocionales y estrategias cognitivas de afrontamiento para explicar los niveles de salud mental y de Burnout en el profesorado. Para llevar a cabo dicha tarea contaron con una muestra de 183 docentes con edades comprendidas entre los 23 y 63 años, a los cuales se les aplicaron los siguientes instrumentos: *Trait Meta-Mood Scale* (TMMS), *White-Bear Supression Inventory* (WBSI), *MH5* (Escala reducida del *Health Survey SF-36*) y *Maslach Burnout Inventory* (MBI). Los resultados fueron los esperados, concretamente se observó que las dimensiones de atención, claridad y reparación emocional se correlacionaron de manera positiva con la realización personal y la salud mental, mientras que las mismas mostraron una relación inversa con el cansancio emocional y la despersonalización.

I.II. Justificación

Tradicionalmente, la docencia universitaria ha sido considerada como una ocupación con bajos niveles de estrés (Fisher, 1994). Aunque no muy bien pagados en comparación con otros profesionales (e.g. sector comercial), los docentes han sido envidiados por su mandato, jornadas laborales ligeras, flexibilidad, beneficios (e.g. viajes, conferencias, autonomía en investigación, entre otros). Sin embargo, durante las últimas dos décadas muchas de estas ventajas han desaparecido; Los salarios han disminuido, un número creciente de puestos de trabajo se encuentran sin puestos fijo, la carga horaria en el trabajo ha aumentado, entre otras (Fisher, 1994).

La investigación sobre el estrés entre el personal docente y no docente de las universidades de todo el mundo indica que el fenómeno del estrés laboral en las universidades es alarmante, generalizada y creciente (Winefield, 2000). Resulta importante resaltar que la mayoría de la investigación realizada sobre el Burnout en el profesorado se ha desarrollado en el entorno de la enseñanza primaria y secundaria, existiendo muy pocos trabajos que estudien un colectivo de docentes de educación superior (Viloria Marin & Paredes Santiago, 2002).

Los cambios en el rol del docente, en su reconocimiento social, los nuevos modelos educativos los cuales demandan mayores exigencias, la escasez de recursos para darles respuesta y la interacción con los estudiantes, parecen favorecer el desarrollo del fenómeno (Extremera, Montalban & Rey, 2005).

Por lo mencionado anteriormente, se puede considerar que el rol del docente en la actualidad es exigente y estresante. Se trata de una cierta ambivalencia sentida y manifestada de diversas maneras. Se espera que el docente eduque, forme y oriente, pero a la vez que ejerza la función de padres. Esta responsabilidad, sumado a un alto nivel de exigencias tanto por parte de los alumnos, familiares como de los cambios y reformas de los planes de estudio y de la reestructuración del sistema educativo, están convirtiendo la docencia en una profesión de alto riesgo (Salanova, Llorens & García-Renedo, 2003).

Gil-Monte (2003) remarca que la necesidad de estudiar el Burnout viene unida a la necesidad de estudiar los procesos de estrés laboral, así como la importancia que las instituciones le otorgan a la necesidad de preocuparse más de la calidad de vida laboral que ofrece a sus empleados. En la actualidad resulta necesario considerar los aspectos de bienestar y salud laboral a la hora de evaluar la eficacia de una determinada institución, pues la calidad de vida y el estado de salud física y mental que conlleva tiene repercusiones sobre la institución (absentismo, rotación, disminución de la productividad, entre otros). Asimismo, y dado que la mayor incidencia del síndrome de Burnout se da en profesionales que prestan una función asistencial o social, como los docentes, el deterioro de su calidad de vida laboral también conlleva repercusiones sobre la sociedad en general (Gil-Monte, 2003).

Si bien se han encontrado estudios que analizan el Burnout y el Engagement y las estrategias de afrontamiento en docentes (Pocinho & Perestrelo, 2011; Agudo, 2005; Zuluaga, & Moreno, 2012; Gallegos & Barrios, 2013), no se han encontrado estudios a nivel local que investigaran su relación con la Regulación Emocional, por lo cual resulta

relevante realizar una investigación describiendo la relación entre la Regulación Emocional, el Burnout y el Engagement.

I.III. Tema

Regulación Emocional en docentes universitarios: su relación con el Burnout y el Engagement.

I.IV. Pregunta

¿Qué relación hay entre la Regulación Emocional Cognitiva, el Burnout y el Engagement en docentes universitarios?

I.V. Hipótesis

- Los docentes universitarios que hagan uso de estrategias funcionales de Regulación Emocional Cognitiva presentaran menores niveles de Burnout y mayores de Engagement.
- Los docentes universitarios que hagan uso de estrategias disfuncionales de Regulación Emocional cognitiva presentaran menores niveles de Engagement y mayores de Burnout.

I.VI. Objetivo general

Analizar la Regulación Emocional en docentes universitarios y su relación con el Burnout y el Engagement.

I.VII. Objetivos específicos

- Identificar la asociación entre las estrategias funcionales de la Regulación Emocional Cognitiva y las dimensiones del Burnout y del Engagement.
- Identificar la asociación entre las estrategias disfuncionales de la Regulación Emocional Cognitiva y las dimensiones del Burnout y del Engagement.
- Verificar si la relación entre las estrategias de Regulación Emocional Cognitiva varía en función del sexo y del tipo de universidad donde trabajan los participantes.

Capítulo II: Marco teórico

II.1. Emoción y regulación emocional

El intentar definir o conceptualizar la/s emoción/es suele ser problemático. A pesar de que el término es utilizado con mucha frecuencia -al punto de estar muy de moda en estos días-, la pregunta "¿Qué es una emoción?", rara vez genera la misma respuesta de parte de distintos individuos (Scherer, 2005). Son tantas las definiciones existentes que, probablemente, se ha dicho todo lo que es, e incluso mucho de lo que no es. El problema deviene irresoluble cuando tratamos de hacer congruentes tantas y tan diversas concepciones de la emoción. Dicho de otro modo, definir el concepto de emoción con la sana idea de coincidir con otros autores muchas veces resulta una auténtica utopía (Cantero, Guerrero, Carpi & Gomez, 2006).

Independientemente de la definición, no hay duda que las emociones suelen ser muy útiles, esto es debido a que brindan diversas funciones, entre ellas se encuentran las siguientes: dirigir la atención a características clave del medio ambiente, optimizar la ingesta sensorial, proporcionar información de la interacción persona-entorno, facilitar la interacción social, y mejorar la memoria episódica. Sin embargo, así como ayudan, también pueden perjudicar, sobre todo cuando son del tipo, intensidad y/o duración incorrecta, para una situación específica (Gross, 2014).

Más concretamente, tomando a las emociones desde un punto de vista adaptativo, estas pueden ser definidas como reacciones psicofisiológicas que los individuos presentan ante situaciones relevantes. Se trata de reacciones de carácter universal que producen

cambios en la experiencia afectiva (dimensión cognitivo-subjetiva), en la activación fisiológica (dimensión fisiológica-adaptativa) y en la conducta expresiva (dimensión conductual-expresiva). Asimismo, desde un punto de vista psicológico, existen emociones básicas (e.g. alegría, miedo, ira) que se dan en todos los individuos –más allá de lo cultural-, poseen un sustrato biológico considerable, son esencialmente agradables o desagradables, nos activan y forman parte de la comunicación con los demás, y a su vez pueden actuar como poderosos motivos de la conducta (Cano-Vindel & Miguel-Tobal, 2001).

Desde una perspectiva evolutiva, las emociones representan soluciones a problemas adaptativos (Tooby & Cosmides, 1990). En particular, se piensa que las emociones han surgido debido a la eficacia que poseen a la hora de coordinar diversos sistemas de respuesta, así, son capaces de ayudar a responder a importantes desafíos u oportunidades (Levenson, 1994). Las emociones tienen un poderoso impacto en nuestro conocimiento del mundo circundante y las expresiones emocionales otorgan una ventana a la experiencia subjetiva del mundo individual. Nuestras emociones motivan las acciones y afectos cuando interactuamos con otras personas y con nuestro ambiente y proveen de sentido a nuestras experiencias de vida. Al guiar nuestros pensamientos y acciones, las emociones poseen una función reguladora que nos ayuda a adquirir los patrones de la conducta adaptativa (Jadue, 2002).

Según Gross (2014) las emociones poseen características fundamentales o centrales que se encuentran presentes en todas ellas.

Por un lado hace referencia al momento en que la emoción se produce; estas surgen cuando un individuo atiende y evalúa una situación de manera relevante para una meta u objetivo específico (Lazarus, 1991). Los objetivos que subyacen a esta evaluación pueden ser de distinta naturaleza: perdurables o transitorios, conscientes y complejos o inconscientes y simples, públicos-compartidos o privados-particulares.

Independientemente del objetivo y del significado que la situación tenga sobre el objetivo, siempre será el significado quien provocara la emoción. Debido a que si el significado cambia con el tiempo, la emoción también lo hará (Gross, 2014).

Por otro lado se refiere a la naturaleza multifacética de las emociones. Las emociones son fenómenos integrados en los que ocurren cambios en los dominios de la experiencia subjetiva, la conducta y la fisiología tanto central como periférica (Mauss, Levenson, McCarter, Wilhelm & Gross, 2005). El aspecto subjetivo de la emoción es central para muchas instancias de emoción, en consecuencia los términos "emoción" y "sentimiento" suelen ser utilizados de manera similar. Las emociones no solo nos hacen sentir, sino que también nos llevan al acto (Frijda, 1986). Estos impulsos, para reaccionar de cierta manera (y no de otra) incluyen cambios en la conducta facial y la postura corporal, así como también acciones instrumentales de una situación específica tales como mirar fijo, golpear, o correr (Gross, 2014).

De esta manera, Gross (2014) desarrolla un modelo del procesamiento de las emociones llamado "Modelo Modal de la Emoción". De acuerdo con este modelo, las emociones implican interacciones entre la persona y la situación que exige a la atención,

tiene un significado particular para el individuo y da lugar a un sistema múltiple y coordinado de respuesta a la interacción de manera continua.

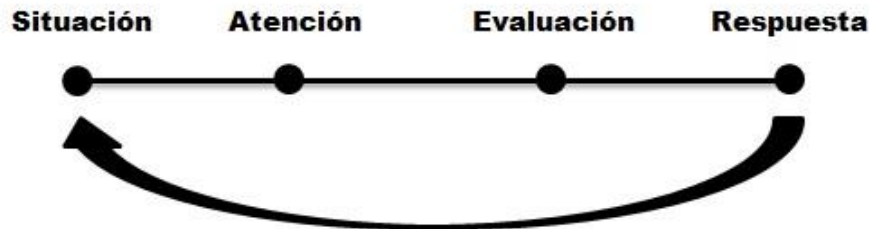


Figura 1. *Modelo de Emociones. Adaptado de Gross (2007)*

La figura 1, muestra la secuencia: situación-atención-evaluación-respuesta especificada por el modelo modal de la emoción en forma muy abstracta y simplificada. La secuencia empieza con una situación psicológicamente relevante, la cual suele estar relacionada al entorno externo. Sin embargo, las situaciones psicológicamente relevantes también pueden ser internas (Gross, 2014). Ya sea externa o interna, la atención hace foco sobre las situaciones, dando lugar a apreciaciones individuales según la evaluación del individuo (Ellsworth y Scherer, 2003). De esta manera, se generan respuestas emocionales que implican cambios en los sistemas de respuesta experienciales, conductuales/comportamentales y neurobiológicos.

Existen diversos componentes de la emoción que pueden ser abordados científicamente, entre ellos se encuentra la Regulación Emocional (Silva, 2005). Siguiendo a Gross (1998) la Regulación Emocional o regulación de las emociones hace referencia a los procesos que las personas utilizan para influir sobre sus propias

emociones, cuándo las tienen y el modo en que expresan y experimentan las mismas. Visto de esta forma, las personas son capaces de incrementar, mantener, o disminuir sus emociones (positivas y negativas) en cualquier momento; por lo tanto, son capaces de modificar su conducta dependiendo de sus intereses, necesidades o de las situaciones en las que se encuentran (Koole, 2009).

Según Gratz y Roemer (2004) para que la regulación de las emociones sea adaptativa es necesario modular las experiencias emocionales. De esta manera la modulación de la activación emocional reduciría la urgencia asociada a la emoción y a aumentar el control que la persona tiene sobre su comportamiento. Por tanto, la Regulación Emocional poseería la capacidad para inhibir impulsos y/o conductas inapropiadas o desadaptativas. Asimismo, las personas que cuentan con una mayor capacidad de regulación emocional son capaces de poner en marcha los comportamientos necesarios para lograr los objetivos planteados o responder de manera exitosa a las demandas de la situación, aún bajo los efectos de un estado emocional displacentero. Siguiendo las ideas de los autores, se afirma que la Regulación Emocional está compuesta por cuatro dimensiones: a) conciencia y claridad emocional, b) aceptación de emoción, c) habilidad para mantener el comportamiento dirigido a una meta y el control de impulsos y d) acceso a estrategias de regulación emocional. Por lo tanto, las dificultades en regulación de las emociones serían consecuencia de la ausencia de alguna o de todas las dimensiones mencionadas (Gratz & Roemer, 2004).

Hervas y Vazquez (2006) describen los modelos que más se han utilizado como marco en la investigación sobre Regulación Emocional: El modelo cibernético de Larsen

de regulación del estado de ánimo, el modelo homeostático de Forgas, el modelo de regulación del estado de ánimo basado en la adaptación social y el modelo de regulación emocional de Gross.

El modelo cibernético de Larsen (2000) de regulación del estado de ánimo plantea que la regulación de estados anímicos implica la activación de ciertos mecanismos de control, de modo que, las conductas de regulación se pueden considerar como conductas de auto-control. El modelo incluye un estado de ánimo de referencia al que se desea llegar, y funciona guiado por la reducción de discrepancia entre el estado de ánimo actual y el estado de ánimo deseado (Hervas & Vazquez, 2006).

El modelo homeostático de Forgas (2000) hace referencia a que la regulación del estado de ánimo funciona a partir de un proceso homeostático. Es decir, el estado de ánimo puede oscilar alrededor de un punto, activándose mecanismos de regulación cuando dicho estado de ánimo se aleja significativamente del mismo (Hervas & Vazquez, 2006).

El modelo de regulación del estado de ánimo basado en la adaptación social (Erber, Wegner, & Therriault, 1996) explica que la regulación del estado de ánimo se activaría con objeto de adaptarlo a la situación social de cada momento (Hervas & Vazquez, 2006).

Por último, el modelo de Regulación Emocional de Gross (2007) apunta a que la Regulación Emocional se puede plantear en base al lugar que ocupa la estrategia de regulación dentro del proceso de generación de la emoción (Gross, 1999). Las estrategias

de Regulación Emocional se encuentran divididas en dos grupos. Por un lado, la regulación centrada en los antecedentes de la emoción, la cual se desarrolla en distintos momentos, donde la persona puede elegir o modificar diversos elementos en función de sus necesidades de regulación emocional. Por otro lado, la regulación basada en la respuesta emocional ocurre posterior al momento en que la emoción es generada (Gross, 1998).

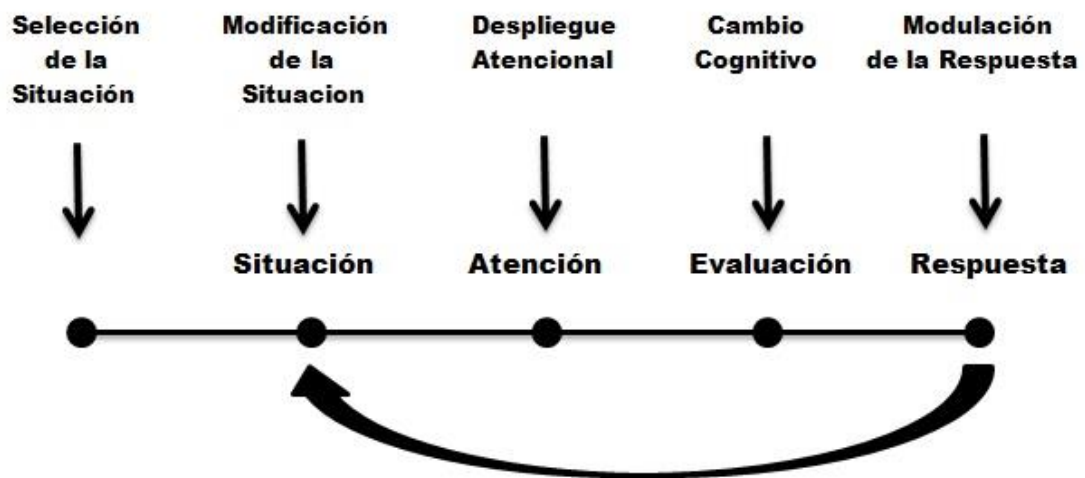


Figura 2. Modelo de Regulación Emocional. Adaptado de Gross (2007)

La figura 2 muestra los cinco procesos de Regulación Emocional: selección de situación, modificación de la situación, despliegue atencional, cambio cognitivo y modulación de la respuesta (Gross, 1998). Dentro de estas familias de procesos se han podido identificar dos grupos. Por un lado, los procesos de Regulación Emocional centrados en los antecedentes, los cuales parten de la posición que las personas son incapaces de evitar o cambiar la emoción desencadenada por determinada situación, por

lo cual deben encontrar una manera de lidiar con la experiencia, ya sea dirigiendo o alejando la atención hacia aspectos particulares de la situación (despliegue atencional) o por el cambio de la interpretación de una situación con el fin de alterar su impacto emocional (cambios cognitivos). Por otro lado, los procesos centrados en la respuesta se producen una vez que las tendencias de respuesta ya han sido desplegadas. Este grupo incluye la modulación de la respuesta, que por lo general se refiere a los esfuerzos por suprimir la expresión o la experiencia de la emoción (Webb, Miles & Sheeran, 2012).

En cuanto a la medición de la regulación emocional, ante la ausencia de instrumentos disponibles para medir los componentes cognitivos de la Regulación Emocional en adolescentes y/o adultos en 2001 fue desarrollado el *Cuestionario de Regulación Emocional Cognitiva* (CERQ) (Garnefski, Kraaij & Spinhoven, 2001).

Dentro de la Regulación Emocional Cognitiva existen estrategias tanto funcionales como disfuncionales. Por un lado, entre las estrategias disfuncionales más habituales se encuentra la *Rumiación o Focalización en los Pensamientos*, la cual hace referencia al pensamiento excesivo sobre los sentimientos y pensamientos asociados al evento displacentero. La *Catastrofización* es una estrategia similar que involucra tener pensamientos excesivos que aumentan el terror experimentado. Otra de las estrategias evaluadas es *Auto-culparse*, que refiere a pensamientos que atribuyen la causa del evento negativo y la consecuente emoción displacentera a uno mismo. Por el contrario, la dimensión *Culpar a Otros* se refiere a pensamientos que atribuyen la causa del evento negativo a otros (Garnefski & Kraaij, 2006).

Por otro lado, entre las estrategias funcionales se encuentra *Poner en Perspectiva*, la cual consiste en disminuir y relativizar la gravedad del evento, comparándolo con otros eventos. *Aceptación* consiste en resignarse y tener pensamientos que acepten que el evento negativo ha ocurrido. *La Focalización Positiva* consiste en tener pensamientos agradables y alegres, en vez de pensar en el evento problemático. Otra estrategia es la *Reinterpretación Positiva*, la que involucra pensamientos que otorgan un significado positivo al evento displacentero, facilitando así el crecimiento personal. Por último, la *Refocalización en los Planes* consiste en pensar en los pasos que deben llevarse a cabo para solucionar el problema (Garnefski & Kraaij, 2006).

II.II. Síndrome de Burnout

El Burnout emergió como un problema social, no como un constructo académico. Su concepción se vio dividida en dos fases, la primera fase o fase pionera del desarrollo conceptual se desarrolla en la década de los setenta y el foco se vio puesto en las características clínicas del Burnout. Posteriormente, la década de los ochenta, se caracterizó por ser una fase de tipo empírica, donde el foco se desplazó hacia la investigación sistemática, particularmente a la evaluación del mismo. A lo largo de estas dos fases hubo un creciente desarrollo teórico en el que la preocupación fue la de integrar la noción de evolución del Burnout con otros marcos conceptuales (Maslach & Schaufeli, 1993).

El Burnout surge en Estados Unidos a mediados de la década de los setenta, a través de trabajos realizados por Freudenberg (1974) y Maslach (1976). Bajo estos primeros artículos se comienza a tener una noción de lo que era el Burnout. En un principio se le otorgo el nombre de “*Burnout*”, luego se realizaron las primeras descripciones iniciales acerca del mismo y se comenzó a difundir la información de que el Burnout no era una respuesta aberrante que afectaba a pocas personas, sino que en realidad se trataba de un fenómeno que ocurría con mayor frecuencia de lo que la gente pensaba (Maslach & Schaufeli, 1993).

En 1974, Herbert Freudenberg trabajando en una agencia de salud alternativa en Nueva York, pudo observar que al cabo de un par de años, muchos de los voluntarios con los que trabajaba experimentaban pérdida progresiva de interés, motivación y compromiso acompañado por síntomas de ansiedad y depresión (Mingote, 1998). En este contexto, el autor definió al Burnout como una “*sensación de fracaso y una existencia agotada o gastada que resultaba de una sobrecarga por exigencia de energía, recursos personales o fuerza espiritual del trabajador*” (Grunfeld, 2008, pp.3).

Por otro lado, Cristina Maslach, estudió la manera en que las personas afrontaban los procesos emocionales en el trabajo, ámbito donde investigó el estrés emocional que surgía de la relación trabajador-cliente. Allí, logro conceptualizar al Burnout como “*un estrés crónico producido por el contacto con los clientes que lleva a la extenuación y distanciamiento emocional con los clientes de su trabajo*” (Maslach, 1982, pp.29). En dicha conceptualización propuesta por la autora fue aclarado que el fenómeno se manifestaba a través de tres dimensiones: el agotamiento emocional, entendido como la

reducción de recursos emocionales; la despersonalización manifestada a través del desarrollo de actitudes negativas y de insensibilidad hacia los receptores de nuestros servicios y hacia compañeros; y la disminución en el rendimiento que se encontraba emparentado a sentimientos de fracaso y baja autoestima. Ante la necesidad de mejorar la calidad de vida laboral, exhibió los resultados de su investigación en la justicia, donde las características descriptas coincidían a lo que los abogados en aquel entonces llamaban “Burnout”. De los hechos mencionados anteriormente nacen las primeras nociones del fenómeno (Maslach & Schaufeli, 1993).

Maslach y Schaufeli (1993) consideran que las primeras publicaciones sobre el Burnout fueron trascendentes para el posterior desarrollo de su conceptualización. En un principio se encontraron con diversos problemas, entre ellos se encontraba el hecho de que el término “Burnout” variaba según el autor, es decir, no había un consenso sobre el fenómeno que se estaba estudiando, al mismo tiempo, hubo una tendencia a llamarle “Burnout” al agotamiento de cualquier tipo, la idea estaba sobredimensionada y no era aplicada de manera correcta. Asimismo, si bien se habían realizado publicaciones teóricas, se consideraba al Burnout como un constructo que carecía de estudios empíricos. Sin embargo, la conceptualización del Burnout fue bien recibida por la sociedad, ya que se trataba de un término que evitaba la estigmatización como los diagnósticos psiquiátricos (Maslach & Jackson, 1986).

En la segunda fase, el Burnout entró en un período más centrado, constructivo y empírico. Se desarrollaron medidas estandarizadas, lo cual sería de gran ayuda para los

investigadores, ya que contarían con definiciones más precisas y herramientas metodológicas para estudiar aspectos del fenómeno (Maslach & Jackson, 1981).

En este marco, Maslach y Jackson (1981), definen al Burnout como un síndrome tridimensional caracterizado por agotamiento emocional, despersonalización y dificultad para la realización personal, que se produce con frecuencia entre las personas que poseen un trabajo donde se ocupan de temas relacionados con otras personas. El agotamiento emocional se refiere a sentimientos de estar vacío de los recursos emocionales propios. La despersonalización, se refiere a la respuesta negativa, cínica, o excesivamente indiferente hacia otras personas en el trabajo. Por último, la baja realización personal se refiere a los sentimientos de declinación en la competencia y productividad de uno y a la sensación de autoeficacia disminuida (Shirom, 2009).

Posteriormente, Maslach, Schaufeli y Leiter (2001) reformulan la definición original por una donde agregan cambios para las dimensiones de despersonalización y dificultad para la realización personal. Por consiguiente, la despersonalización fue reemplazada por el cinismo, refiriéndose al mismo conjunto de síntomas con el agregado de que el nuevo concepto planteaba nuevos problemas -el cinismo aparece como un concepto emergente en psicología organizacional, utilizado para describir actitudes negativas que involucran frustración, desilusión y desconfianza de las organizaciones, personas, grupos u objetos (Dean, Brandes & Dharwadkar, 1998)-. La dimensión de dificultad para la realización personal fue modificada hacia eficacia reducida o ineficacia, descrita para incluir las autoevaluaciones de la baja autoeficacia, carencia de logros, falta de productividad e incompetencia (Maslach et al. 2001).

A partir de las tres dimensiones mencionadas, se elabora el *Maslach Burnout Inventory (MBI)*, denominado posteriormente como MBI-HSS (human services survey), cuyo objetivo era determinar los niveles de Burnout en las áreas de servicios humanos. Dicho instrumento es considerado como uno de los primeros instrumentos de medición del Burnout, y ha sido ampliamente utilizado en la investigación académica (Schaufeli y Enzmann 1998). El éxito del MBI puede que radique en el trabajo de Perlman y Hartman (1982), quienes tras una revisión de más de 48 definiciones sobre el síndrome de Burnout, concluyeron que debía ser definido como una respuesta al estrés crónico compuesta por: agotamiento emocional, baja productividad laboral y despersonalización (Gil-Monte & Peiro, 1999).

El Burnout ha sido asociado con varias formas negativas de respuestas al trabajo, incluyendo insatisfacción laboral, bajo compromiso con la organización, absentismo, intención de dejar el trabajo, y rotación de trabajo (Schaufeli y Enzmann 1998). Según Maslach (2009) las personas que experimentan Burnout pueden tener un impacto negativo en sus colegas, ya sea ocasionando mayores conflictos personales, o alterando las tareas del trabajo. De este modo, el Burnout puede ser “contagioso” y perpetuarse a través de las interacciones informales en el trabajo. Cuando el Burnout alcanza la etapa de cinismo alto, puede derivar en un mayor ausentismo y rotación. Los empleados que padecen Burnout hacen el mínimo, no se presentan con regularidad, dejan el trabajo temprano, y abandonan sus trabajos en mayor medida que los empleados comprometidos. La relación de la salud personal con el estrés humano ha estado siempre en el centro de la investigación del estrés. Éste siempre ha mostrado un impacto negativo tanto en la salud

física (especialmente problemas cardiovasculares), como en el bienestar psicológico (Maslach, 2009).

II.III. Psicología Positiva

Durante muchos años, en el campo de la psicología, se ha hecho foco en las patologías y las emociones negativas de los seres humanos, llegando a identificar y casi confundir psicología con psicopatología y psicoterapia (Vera Poseck, 2006). Este fenómeno ha dado lugar a un marco teórico de carácter patogénico que ha sesgado ampliamente el estudio de la mente humana, así como también ha contribuido a adoptar una visión pesimista de la naturaleza humana (Gillham & Seligman, 1999). Los autores han denominado esta orientación como psicología negativa, ya que su constante focalización en lo negativo, ha llevado a asumir un modelo de la existencia humana que ha olvidado e incluso negado las características positivas del ser humano (Seligman & Csikszentmihalyi, 2000).

Como respuesta y/o complemento a la psicología negativa, surge la Psicología Positiva, la cual se encuadra dentro de la tradición del modelo de competencia orientado a la prevención primaria proactiva universal. La Psicología Positiva se halla relacionada con el impulso explicativo positivo y constructivo del ser humano y la necesidad del sentimiento de competencia (Dweck, 2006; Goldstein, 1939; Maslow, 1991; Rogers, 1981).

La Psicología Positiva es desarrollada en Estados Unidos a fines de 1990, bajo el propósito de comenzar a catalizar un cambio en el foco de la psicología, superando la preocupación única en reparar las peores cosas de la vida, en pos de la construcción de cualidades positivas (Seligman & Csikszentmihalyi, 2000).

Según Vera Poseck (2006) el objetivo de la Psicología Positiva es mejorar la calidad de vida mientras se previene la aparición de trastornos mentales y patologías. La concepción actual focalizada en lo patológico se centra en corregir defectos y reparar aquello que ya se ha roto. Por el contrario, la Psicología Positiva insiste en la construcción de competencias y en la prevención.

La autora considera a esta como una rama de la psicología que busca comprender, a través de la investigación científica, los procesos que subyacen a las cualidades y emociones positivas del ser humano, durante tanto tiempo ignoradas por la psicología. El objeto de este interés no es otro que aportar nuevos conocimientos acerca de la psique humana no sólo para ayudar a resolver los problemas de salud mental que adolecen a los individuos, sino también para alcanzar mejor calidad de vida y bienestar, todo ello sin apartarse nunca de la más rigurosa metodología científica propia de toda ciencia de la salud. La Psicología Positiva representa un nuevo punto de vista desde el que entender la psicología y la salud mental que viene a complementar y apoyar al ya existente (Vera Poseck, 2006).

II.III.I Psicología de la Salud Ocupacional (PSO)

La Psicología de la Salud Ocupacional surge en la década de los noventa en Estados Unidos como una disciplina que buscaba la aplicación de la psicología a la mejora de la calidad de vida laboral, la protección y la promoción de la seguridad, la salud y el bienestar de los trabajadores (Salanova, Martínez, Cifre & Llorens, 2009). Desde esta perspectiva, la salud es entendida como un proceso por el cual la persona desarrolla al máximo sus competencias y fortalezas. Por consiguiente, el objeto de estudio de la psicología de la salud ocupacional debe incluir tanto los aspectos negativos (e.g: estrés laboral) como los positivos (e.g: bienestar psicológico) que afectan al funcionamiento de los trabajadores en el trabajo y fuera de él (Salanova, et al, 2009).

II.III.II Psicología de la Salud Ocupacional Positiva (PSOP) y Psicología Organizacional Positiva (POP)

Si bien la psicología de la salud ocupacional incluye aspectos negativos, existe una necesidad creciente hacia una aproximación positiva, que se base en las fortalezas del empleado y del funcionamiento organizacional óptimo y que ofrezca respuestas a demandas emergentes en cuanto a los cambios que están aconteciendo en las sociedades modernas (Maslach, Schaufeli y Leiter, 2001). En este marco surge la Psicología de la Salud Ocupacional Positiva (PSOP), definida como el estudio científico del funcionamiento óptimo de la salud de las personas y de los grupos en las organizaciones, así como la gestión efectiva del bienestar psicosocial en el trabajo y del desarrollo de las

organizaciones saludables; cuyo objetivo es describir, explicar y predecir el funcionamiento óptimo en estos contextos, así como amplificar y potenciar el bienestar psicosocial y la calidad de vida laboral y organizacional (Salanova, Llorens & Rodríguez, 2009).

Por otro lado, la Psicología Organizacional Positiva (POP) tiene como objetivo principal comprender, predecir y optimizar las fortalezas de las personas y los grupos en las organizaciones, así como su gestión efectiva. De esta manera, se interesa por mejorar la salud de los trabajadores en las organizaciones laborales buscando no sólo la ausencia de enfermedad sino un estado de bienestar y funcionamiento óptimo (Salanova, Bresó & Schaufeli, 2005). Así, se puede concluir que el objetivo de ambas corrientes se encuentra centrado en descubrir las características de la buena vida organizacional a nivel individual, interindividual, grupal, organizacional y social (Salanova, Martínez & Llorens, 2005)

II.IV. Engagement

Desde inicios del presente siglo se ha prestado mayor atención a los aportes propuestos por la Psicología Positiva: el estudio científico de la fuerza humana y el óptimo funcionamiento (Seligman y Csikszentmihalyi, 2000). Este enfoque surge para complementar el enfoque tradicional de la psicología sobre la enfermedad y discapacidad (Schaufeli, Bakker & Salanova, 2006); por este motivo se considera que la investigación sobre el síndrome de Burnout es la que ha promovido la investigación sobre el Engagement (Maslach, Schaufeli & Leiter, 2000).

Bajo este marco surge el concepto de Engagement o Work-Engagement. Si bien el origen del término no está totalmente claro, se conoce que fue utilizado por primera vez a finales de los noventa por la Organización Gallup (Buckingham & Coffman, 1999). En un principio las denominaciones Engagement del empleado y Engagement en el trabajo fueron utilizadas como sinónimos, sin embargo, ellas hacen referencia a conceptos distintos. La primera refiere a la relación que tiene el trabajador con su trabajo y con la organización, mientras la segunda solo se refiere a la relación del trabajador con el trabajo; de esta manera el término “Engagement en el trabajo” es más específico (Salanova & Schaufeli, 2009).

El Engagement es definido por Schaufeli, Salanova, Gonzalez-Roma y Bakker (2002) como *“un estado mental positivo relacionado con el trabajo y caracterizado por vigor, dedicación y absorción. Más que un estado específico y momentáneo, la vinculación psicológica se refiere a un estado afectivo-cognitivo más persistente que no está focalizado en un objeto, evento o situación particular”* (pp.72). El vigor se caracteriza por altos niveles de energía y resistencia mental mientras se trabaja, el deseo de invertir esfuerzo en el trabajo que se está realizando incluso cuando aparecen dificultades en el camino. La dedicación denota la alta implicación laboral, junto con la manifestación de un sentimiento de significación, entusiasmo, inspiración, orgullo y reto por el trabajo. Por último, la absorción ocurre cuando se está totalmente concentrado en el trabajo, mientras se experimenta que el tiempo ‘pasa volando’, y se tienen dificultades en desconectar de lo que se está haciendo debido a las fuertes dosis de disfrute y concentración experimentadas. (Salanova & Llorens, 2008)

Existen dos escuelas distintas, pero a su vez complementarias que relacionan al Engagement con un estado positivo de bienestar en el rol laboral o realización del trabajador (Bakker, Schaufeli, Leiter & Taris, 2008). Según Maslach y Leiter (1997), este fenómeno se caracteriza por: energía, participación, y eficacia (considerados como las dimensiones opuestas a las del burnout). Los autores afirman que en el caso del Burnout, la energía se convierte en el agotamiento, la participación en el cinismo, y la eficacia en la ineficacia. En consecuencia, el Engagement es determinado por el patrón opuesto de las puntuaciones en las dimensiones del *Maslach Burnout Inventory* (MBI): puntuaciones bajas en agotamiento y cinismo, y puntuaciones altas en eficacia profesional (Bakker, et al., 2008).

De esta manera, en oposición a los trabajadores que padecen de Burnout, los trabajadores “*engaged*” perciben un conexión energética y efectiva con su trabajo, y consideran sus trabajos como un reto (Bakker, et al., 2008).

La segunda escuela considera al Engagement en el trabajo como un concepto autónomo, distinto, que se relaciona negativamente con el Burnout. Bajo esta línea de pensamiento se considera que ser un trabajador “*engaged*” implica algo más que no estar ‘quemado’ por el trabajo. Determinadas conductas llamadas “extra-rol” (e.g. altruismo organizacional, cooperación en el grupo) necesitan que los empleados estén algo más que “no quemados”; necesitan estar ilusionados (Salanova & Llorens, 2008). Bajo este marco el vigor y la dedicación son considerados opuestos directos del agotamiento y el cinismo, los dos síntomas principales del Burnout. El continuo que está atravesado por el agotamiento y el vigor ha sido definido como “energía”, mientras que el continuo que

está atravesado por cinismo y la dedicación han sido definidos como " identificación " (Salanova & Schaufeli, 2009). Ver figura 3.

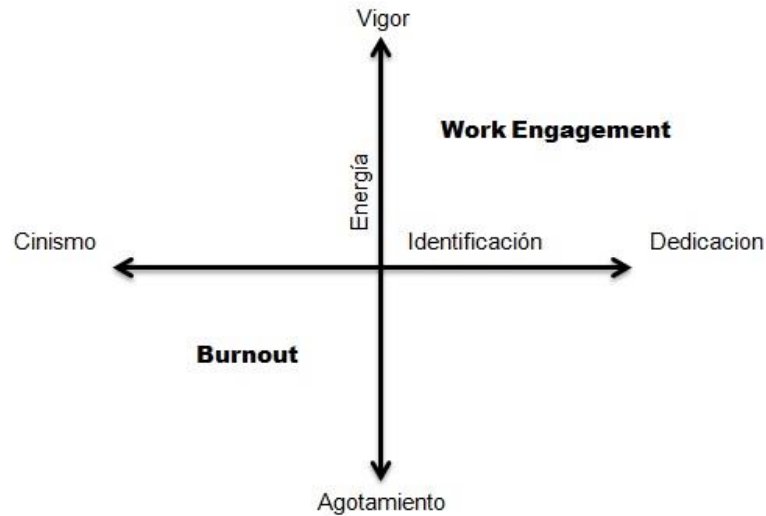


Figura 3. Burnout y Engagement. Tomado de Salanova & Schaufeli (2009)

Por otra parte, Kahn (1990) tomó un enfoque diferente para conceptualizar al Engagement como “*el aprovechamiento de los miembros de la organización a sus roles de trabajo: en el Engagement, la gente emplea y se expresa física, cognitiva, emocional y mentalmente durante sus roles*” (pp. 694).

El autor hizo foco en la manera en la que los trabajadores satisfacen sus roles de trabajo y asumió que los trabajadores engaged se muestran más comprometidos con su trabajo, ya que se identifican en él (Salanova & Schaufeli, 2009).

De esta manera, Kahn (1990) identificó tres condiciones psicológicas que se tienen que encontrar en los roles de trabajo de las personas engaged. La primera de ellas

es la significación, la cual refiere al modo en como el trabajo es percibido de manera significativa y como un reto. En segundo lugar se encuentra la seguridad, la cual brinda la percepción de que el lugar del trabajo es seguro y previsible. Por último, la disponibilidad hace referencia a que los recursos necesarios, tanto físicos como psicológicos, estén disponibles para la mejora del rol laboral. Al cumplirse estas condiciones es más probable que se desarrolle el Engagement personal en el rol de trabajo (Salanova & Schaufeli, 2009).

Entre las características del Engagement, se observa que los trabajadores se conectan efectivamente con su trabajo, no lo perciben estresante ni demandante, por el contrario, es percibido como un reto. A su vez, se autoperciben eficaces para afrontar las diversas demandas de sus trabajos (Salanova & Llorens, 2008)

El Engagement ha demostrado ser una variable de importancia para mejorar el desempeño de los trabajadores y aumentar su bienestar psicológico. Como señala Bakker (2009) los empleados *engaged* tienden a experimentar emociones positivas tales como alegría, disfrute y entusiasmo, las cuales amplían el repertorio cognitivo-comportamental implicado en sus actividades laborales. Por otra parte, se observa que los empleados con Engagement pueden centrarse y dedicar todos sus recursos y habilidades en su trabajo, presentando además mayor colaboración con su entorno inmediato. Sumado a lo anterior se ha observado que estos empleados transmiten a otras personas su compromiso afectando directa e indirectamente el desempeño del equipo. En otras palabras, los empleados que experimentan Engagement ven ampliados sus recursos y los de sus compañeros, y pueden afrontar efectivamente las demandas de su trabajo.

II. V. Estresores en el ámbito docente

En los últimos años el sistema educativo en general y los docentes, particularmente, han sido testigos del aumento de las demandas sociales hacia su rol profesional unido a presupuestos y a la dotación de recursos. A estas crecientes exigencias se suma el hecho de que el sistema educativo no siempre favorece un contexto organizacional que apoye al docente, ni que ayude al docente a afrontar los potenciales estresores que conlleva su vida laboral (Duran, Extremera & Rey, 2001).

Debido a las características propias del trabajo de los profesores y a la variabilidad de actividades a lo largo del curso académico, es normal encontrar momentos en los que los docentes se encuentren más estresados, por ejemplo, la incorporación al trabajo después de las vacaciones y los períodos de exámenes hacen del trabajo docente una situación dinámica en la que no siempre se realiza el mismo trabajo y en las que la época del curso puede predeterminar momentos vivenciados de forma muy dispar entre el profesorado. (Cabrera & Moriana, 2004). Son fases caracterizadas por el desencanto tras períodos de gran inversión en esfuerzo y tiempo y asociadas con situaciones que demandan de los sujetos interacciones intensivas y prolongadas con un componente emocional (Arquero & Donoso, 2013).

Viloria Marín y Paredes Santiago (2002) señalan que el sector de la educación parece ser especialmente vulnerable a este problema, es por ello que el malestar del profesorado amenaza no sólo sus posibilidades de autorrealización sino también su equilibrio físico y psíquico, con importantes consecuencias en la calidad de la enseñanza. De esta forma, el deterioro incide directamente en la formación de los estudiantes y, por

tanto, su influencia en las futuras generaciones es evidente; además el rendimiento de la institución y el prestigio de la misma, se verán claramente disminuidos (Viloria Marín & Paredes Santiago, 2002).

Al igual que en el ejercicio de otras profesiones de servicios sociales en las que el contacto con las personas usuarias es permanente (Enfermería, Trabajo Social, etc.), el docente es el instrumento mismo de trabajo, mediador en interacciones de enseñanza-aprendizaje dentro de un contexto que actualmente presenta mayores exigencias (Cifre & Llorens, 2001).

Actualmente existen diversas fuentes de estrés en el ámbito docente, entre ellas se pueden destacar: la sobrecarga de trabajo, falta de tiempo, falta de oportunidades de promoción, falta de reconocimiento, salario insuficiente, rotación del puesto de trabajo, gestión inadecuada o poca participación de la gestión y la falta de recursos y financiación (Gillespie, Walsh, Winefield, Dua, & Stough, 2001).

Otro tipo de factores se enmarca directamente en la propia relación educativa, como los problemas en la interacción con los estudiantes a lo largo del curso académico: falta de disciplina, falta de motivación, entre otros (Duran, Extremera & Rey, 2001).

El contexto organizacional y social también puede ser tomado como una fuente de estrés en el ámbito docente. Aquí se puede remarcar la sobrecarga de trabajo y presiones de tiempo, la escasez de recursos, así como variables más emparentadas con los deseos de cambio, ajuste al trabajo, objetivos pocos claros por parte de los administradores, la pérdida del control individual, falta de reconocimiento de las necesidades profesionales y

falta de cooperación por parte del resto de los docentes, entre otras. (Duran, Extremera & Rey, 2001). Lo mencionado anteriormente refleja la presión a la que se ven sometidos los docentes por intentar responder a la diversidad de demandas, teniendo que exigirse cada vez más a sí mismos. Además, la implantación de los nuevos planes de estudio, su reestructuración en créditos, el dictado de las materias y el mayor peso que han adquirido los créditos prácticos, la evaluación permanente de la actividad docente universitaria por parte de los estudiantes y la evaluación nacional de la calidad de la investigación, contribuyen a generar estrés entre los docentes (Viloria Marin & Paredes Santiago, 2002).

Aparte de investigar y clasificar los estresores que pueden estar presentes en los docentes, muchos estudios han hecho énfasis en el análisis de las variables sociodemográficas y su relación con el estrés y el Burnout. Entre ellos se destacan los análisis según el sexo, la edad y el estado civil (Cabrera & Moriana, 2004). En el caso del género, se encontraron estudios que señalaron diferencias entre algunas dimensiones del Burnout, como son el cansancio emocional (Maslach, 1982) o la despersonalización (Gil-Monte & Peiró, 1997). Sin embargo la mayoría los autores no han encontrado evidencia suficiente como para establecer diferencias significativas respecto a esta variable. En cuanto a la edad, los resultados sobre esta variable han sido contradictorios debido a que la relación establecida entre la edad y el Burnout ha sido tanto lineal como curvilínea, incluso también se ha encontrado ausencia de relación. Por último, en el caso del estado civil, se ha observado que los docentes solteros experimentaban mayor Burnout que los casados, sin embargo, no todos los estudios obtuvieron ese tipo de resultados, por lo cual no se puede establecer un valor de referencia (Cabrera & Moriana, 2004).

Capítulo III: Metodología

III.I. Diseño

Para la consecución de los objetivos del presente proyecto se utilizará un diseño ex post facto retrospectivo, de un grupo, simple (Montero & León, 2006). Al denominar el estudio como ex post facto retrospectivo se está haciendo referencia a que, al momento de medir las variables, ya ha ocurrido todo el proceso causal; es decir, ya se han presentado las causas (variables independientes) y sus consecuencias (variables dependientes). En este tipo de diseños sólo se puede intentar reconstruir los hechos.

III.II. Tipo de estudio

En el presente proyecto se desarrollara un estudio de tipo correlacional (Sampieri, Collado & Lucio, 1996), ya que el propósito del mismo es medir el grado de relación que existe entre las estrategias de Regulación Emocional Cognitiva, el Burnout y el Engagement.

III.III. Población

La población tomada para el presente proyecto está compuesta por docentes universitarios de Córdoba Capital pertenecientes a las siguientes universidades: Universidad Nacional de Córdoba, Universidad Católica de Córdoba, Universidad Siglo 21 y Universidad Blas Pascal. Se incluirán docentes de un rango etario entre 27 y 70 años de diversas carreras (abogacía, psicología, ingeniería, administración de empresas,

contador público, medicina, ciencias químicas, higiene y seguridad, comunicación social, diseño de indumentaria, relaciones públicas, farmacia, matemática, veterinaria, bioquímica, trabajo social, publicidad, martillero público, ciencias geológicas y ciencias de la computación), con una antigüedad en el cargo desde 1 a 35 años.

III.IV. Muestra

Para el presente proyecto se prevé trabajar con una muestra de N=200 docentes universitarios de Córdoba Capital. Los participantes serán seleccionados mediante un procedimiento no probabilístico autoelegido accidental (Bologna, 2011).

III.V. Instrumentos

Para la recolección de los datos se aplicaran los siguientes instrumentos:

Estrategias de Regulación Emocional Cognitiva. Para estos fines se aplicara el CERQ (Cognitive Emotion Regulation Questionnaire), un instrumento que se ha desarrollado con el fin de indagar los recursos cognitivos que las personas utilizan al experimentar una situación negativa (Medrano, Moretti, Ortiz, & Pereno, 2013). Esta escala fue construida con el propósito de medir nueve dimensiones: *Rumiación o Focalización en los Pensamientos* (pensar excesivamente sobre los sentimientos y pensamientos asociados al evento displacentero); *Catastrofización* (enfaticar el terror experimentado); *Auto-culparse* (atribuir a uno mismo la causa del evento negativo, y la consecuente emoción displacentera); *Culpar a Otros* (atribuir la causa del evento negativo a otras personas); *Poner en Perspectiva* (relativizar la gravedad del evento);

Aceptación (aceptación del evento negativo ha ocurrido); *Focalización Positiva* (tener pensamientos agradables y alegres, en vez de pensar en el evento negativo); *Reinterpretación Positiva* (otorgar un significado positivo al evento displacentero); *Refocalización en los Planes* (pensar en los pasos que deben realizarse para solucionar adecuadamente el problema). En la adaptación local de este instrumento de (Medrano, et al., 2013), se verificó mediante un análisis factorial confirmatorio la adecuación de este modelo de nueve factores (GFI=.94; CFI=.90; RMSEA=.07).

Engagement. Para evaluar los niveles de Engagement se utilizará la adaptación cordobesa (Spontón, Medrano, Maffei, Spontón y Castellano, 2012) del *Utrecht Work Engagement Scale* (UWES). La escala cuenta con 17 ítems distribuidos en tres factores correspondientes a las dimensiones teóricas del Engagement: 1) Vigor (6 ítems, p.e., “*En mi trabajo me siento lleno de energía*”), 2) Dedicación (6 ítems, p.e., “*Mi trabajo tiene sentido*”) y 3) Absorción (5 ítems, p.e., “*Cuando estoy trabajando olvido todo lo que pasa a mi alrededor*”) y un formato de respuesta Likert de 7 posiciones que va desde 0 (“*nunca*”) hasta 6 (“*siempre*”). Los análisis psicométricos de la escala en la población de trabajadores cordobeses evidencian un agrupamiento de los ítems en tres factores distintos, sugiriendo así una estructura interna de tres factores compatibles con las dimensiones teóricas del Engagement (dedicación, vigor y absorción). Los estudios de fiabilidad de la escala mediante el coeficiente alfa de Cronbach indican que las dimensiones poseen niveles adecuados de confiabilidad ($\alpha = .88$ para el factor dedicación; $\alpha = .76$ para el factor vigor; y $\alpha = .69$ para la escala de absorción)

Burnout. Los niveles de Burnout se evaluarán a través del *Maslach Burnout Inventory-General Survey* (MBI-GS) validado en la población de trabajadores cordobeses por Spontón, Maffei, Spontón, Medrano y Castellano (2011). Los análisis psicométricos del MBI-GS revelan la existencia de 4 factores subyacentes, consistentes con los propuestos en estudios previos: 1) agotamiento (4 ítems; p.e., “*Me encuentro agotado al final de la jornada laboral*”); 2) despersonalización (4 ítems, p.e., “*Trato a algunas personas de mi trabajo como si fueran objetos*”); 3) cinismo (5 ítems, p.e., “*He perdido interés y entusiasmo en este trabajo*”); y 4) ineficacia profesional (4 ítems, p.e., “*En mi opinión, soy ineficaz en mi trabajo*”). Para responder a los ítems los examinados deben utilizar una escala de respuesta de 7 puntos que va desde 0 (“*nunca*”) hasta 6 (“*siempre*”). Los estudios de consistencia interna de la escala utilizando el estadístico alfa de Cronbach revelaron niveles aceptables de homogeneidad entre los ítems (valores superiores a .70).

Encuesta sociodemográfica. Se recolectaran los datos sociodemográficos de los participantes a través de una encuesta confeccionada específicamente para la presente investigación. La encuesta cuenta con seis ítems, de los cuales tres de ellos (“Sexo”, “Estado civil” y “Universidad”) se encuentran en formato de opción múltiple, por lo que se debe elegir una opción entre varias. Los ítems “Edad” y “Antigüedad en el cargo” deben ser seleccionados a través de una lista desplegable que va desde 27 a 70 años y desde 1 a 35 años respectivamente. Por último, el ítem “Carrera” debe completarse escribiendo una respuesta breve.

III.VI. Procedimiento y análisis de datos

Para la recolección de los datos se procederá de la siguiente manera: Los instrumentos a aplicar serán digitalizados a través de la herramienta Formularios de Google para luego poder ser difundidos a través de internet a los docentes de las universidades previamente mencionadas. Para la difusión, se le solicitará a algunos docentes reenviar el link con los cuestionarios a sus colegas, advirtiéndoles que los cuestionarios solamente pueden ser completados por docentes universitarios de Córdoba capital. Previo a que los docentes completen los instrumentos, los mismos deberán acordar/aceptar los ítems descriptos en el consentimiento informado y completar una encuesta sociodemográfica.

Finalmente, para el análisis de datos se utilizarán estadísticos descriptivos como inferenciales (Bologna, 2011). Los análisis descriptivos se aplicarán fundamentalmente para verificar la frecuencia en las que se presentan los valores bajos, medios y altos de las variables investigadas en este proyecto. Por su parte, el análisis inferencial consistirá principalmente en la aplicación de la prueba de correlación de Pearson, la cual posibilitará verificar la dirección y la intensidad de la relación entre las variables implicadas, esto es, Estrategias Cognitivas de Regulación Emocional, Burnout y Engagement. Para los análisis mencionados se utilizará el software estadístico IBM SPSS 20.

III.VII. Consideraciones éticas

Para la implementación de los cuestionarios, los participantes recibirán un consentimiento informado, en el cual se explicitara el carácter anónimo y confidencial del relevamiento de la información, asegurando una participación completamente voluntaria. Además se aclarara que una vez finalizada la investigación, podrán solicitar información acerca de los resultados.

Capítulo IV: Análisis de resultados

IV.I. Análisis descriptivo de las variables sociodemográficas

A continuación se describe la distribución de la muestra en el total de los participantes en función de la variables sociodemográficas: edad, sexo, estado civil, tipo de universidad y antigüedad en el cargo.

La muestra estuvo compuesta por 200 participantes con edades comprendidas entre los 27 y los 70 años con una media de 42,95 años y desviación típica de 10,96. La antigüedad en el puesto varió entre 1 y 35 años con una media de 13,26 años. Ver Tabla 1.

Tabla 1.

Estadísticos descriptivos: Número de casos, Mínimo, Máximo, Media y Desviación típica

	N	Mínimo	Máximo	Media	Desv. típ.
Edad	200	27,00	70,00	42,9550	10,96192
AA. Puesto	200	1,00	35,00	13,2600	10,53267

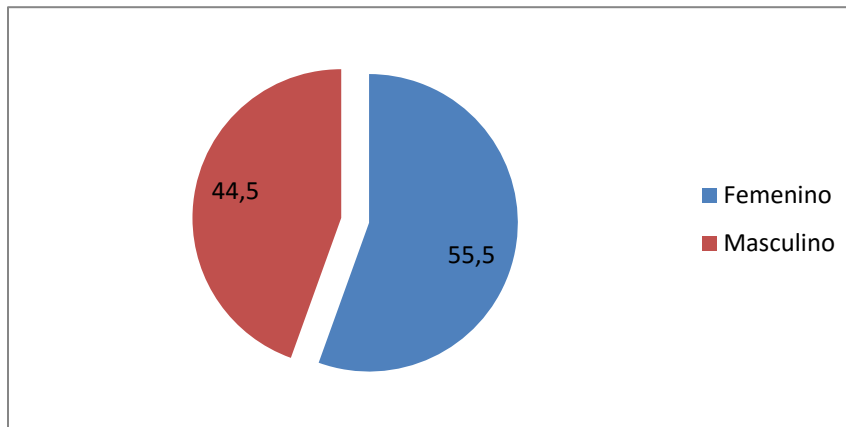
Nota. AA. Puesto = Años de Antigüedad en el Puesto.

La tabla 2 y la figura 4 muestran la distribución de frecuencias del sexo de los participantes. De los 200 participantes, 111 fueron mujeres y 89 fueron hombres, representando el 55,5% y el 44,5%, respectivamente.

Tabla 2.
Distribución de frecuencia según sexo

Sexo	Frecuencia	Porcentaje
Femenino	111	55,5%
Masculino	89	44,5%
Total	200	100%

Figura 4. Porcentajes del Sexo

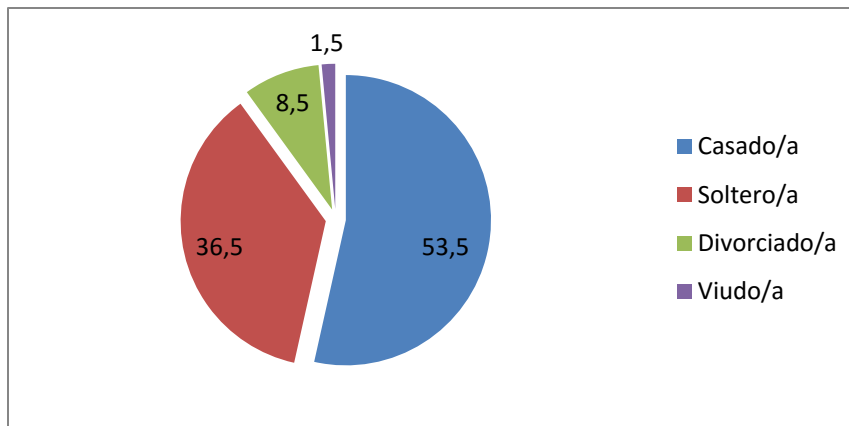


En cuanto al estado civil, el 53,5% de los participantes son casados, seguidos por el 36,5% que son solteros. Mientras que la categoría Divorciado/a fue representada por el 8,5%, las personas viudas representaron el 1,5% de la muestra. Ver Tabla 3 y Figura 5.

Tabla 3.
Distribución de frecuencia según estado civil

Estado civil	Frecuencia	Porcentaje
Casado/a	107	53,5%
Soltero/a	73	36,5%
Divorciado/a	17	8,5%
Viudo/a	3	1,5%
Total	200	100,0%

Figura 5. Porcentajes de Estado Civil



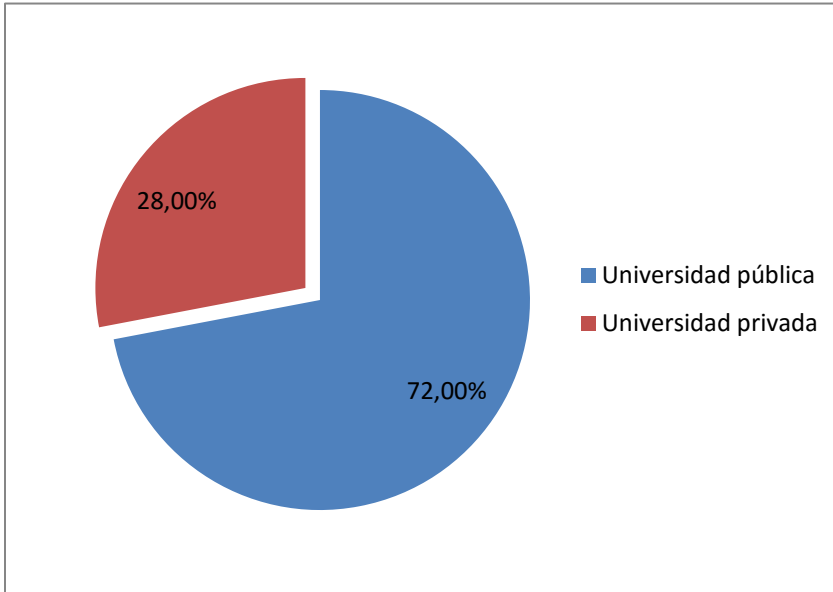
Por último, se hace mención a los tipos de universidad. Por un lado, la categoría de universidades públicas está compuesta únicamente por la Universidad Nacional de Córdoba; mientras que la categoría de universidades privadas está compuesta por la Universidad Católica de Córdoba y la Universidad Siglo 21.

La tabla 4 y figura 6 muestran la frecuencia de docentes trabajando en universidades públicas o privadas. El primer grupo está compuesto por 144 docentes que representan el 72% de la muestra, mientras que el segundo se compone por 56 docentes que representan el 28% de la muestra.

Tabla 4.
Frecuencia y porcentaje de Tipo de Universidad

Tipo de universidad	Frecuencia	Porcentaje
Universidad pública	144	72,0%
Universidad privada	56	28,0%
Total	200	100,0%

Figura 6. *Porcentajes de Tipo de Universidad*



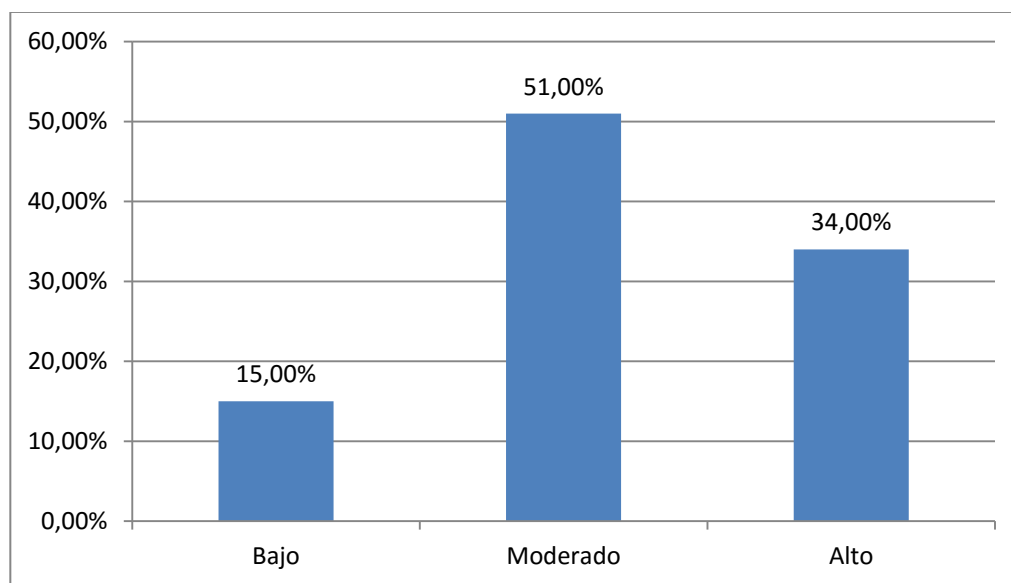
IV.II Análisis de frecuencia y porcentaje de las variables

A continuación se presentan los datos estadísticos descriptivos obtenidos en las variables de Regulación Emocional (Rumiación, Catastrofización, Auto-culparse, Culpar a otros, Poner en perspectiva, Aceptación, Focalización positiva, Reinterpretación positiva y Refocalización de los planes), Burnout (Agotamiento, Cinismo, Despersonalización e Ineficacia) y Engagement (Dedicación, Vigor y Absorción).

Tabla 5.
Niveles de Rumiación: Análisis de frecuencia y porcentaje

Nivel de Rumiación	Frecuencia	Porcentaje
Bajo	30	15,0%
Moderado	102	51,0%
Alto	68	34,0%
Total	200	100,0%

Figura 7. *Porcentajes de valores de la variable Rumiación*

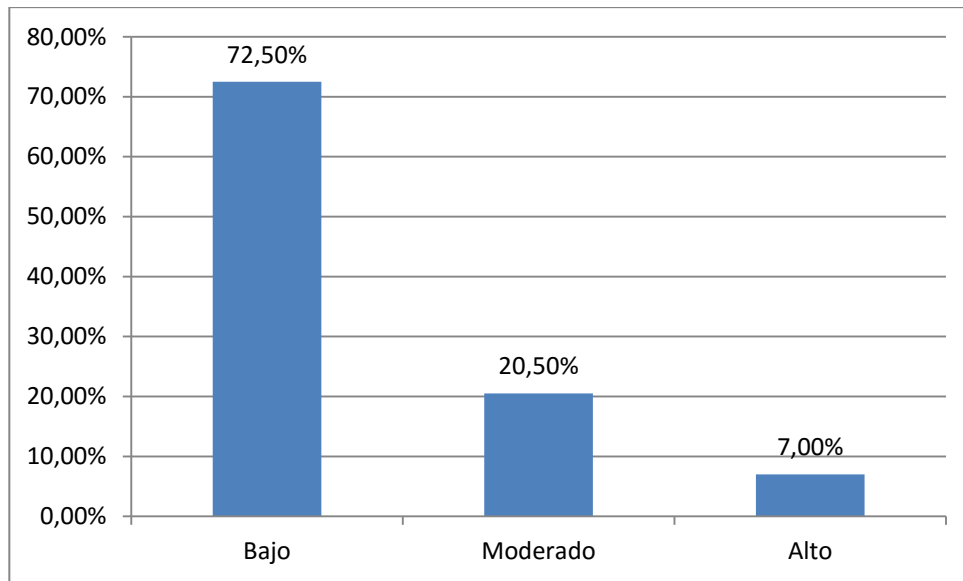


Como puede observarse en la tabla y el grafico el 15% de la muestra presenta valores bajos de Rumiación, mientras que el 51% y el 34% presenta valores moderados y altos respectivamente.

Tabla 6. Niveles de Catastrofización: Análisis de frecuencia y porcentaje.

Nivel de Catastrofización	Frecuencia	Porcentaje
Bajo	145	72,5%
Moderado	41	20,5%
Alto	14	7,0%
Total	200	100,0%

Figura 8. Porcentajes de valores de la variable Catastrofización.

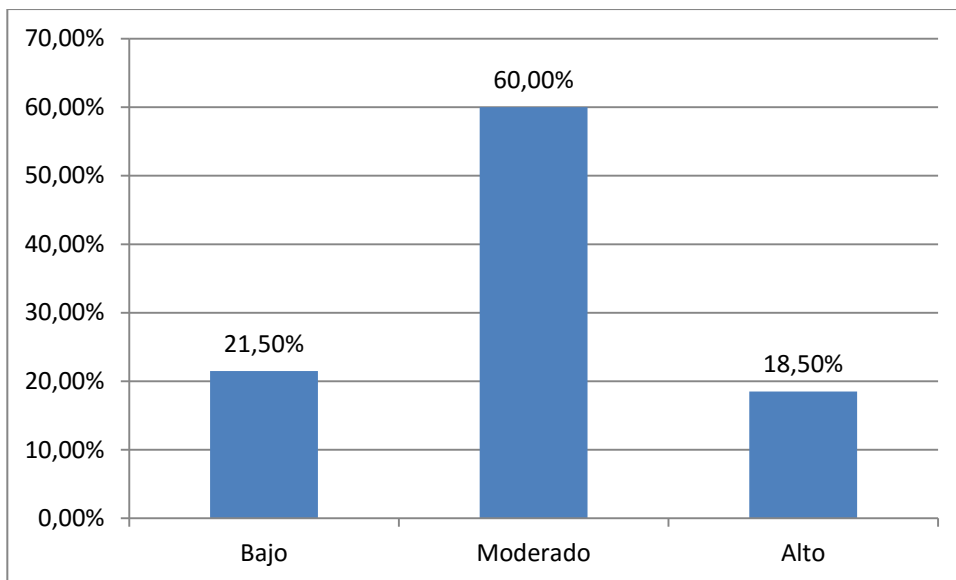


Como puede observarse en la tabla y el grafico el 72,5% de la muestra presenta valores bajos de Catastrofización, mientras que el 20,5% y el 7% presenta valores moderados y altos respectivamente.

Tabla 7.
Niveles de Auto-culparse: Análisis de frecuencia y porcentaje.

Nivel de Auto-culparse	Frecuencia	Porcentaje
Bajo	43	21,5%
Moderado	120	60,0%
Alto	37	18,5%
Total	200	100,0%

Figura 9. *Porcentajes de valores de la variable Auto-culparse.*

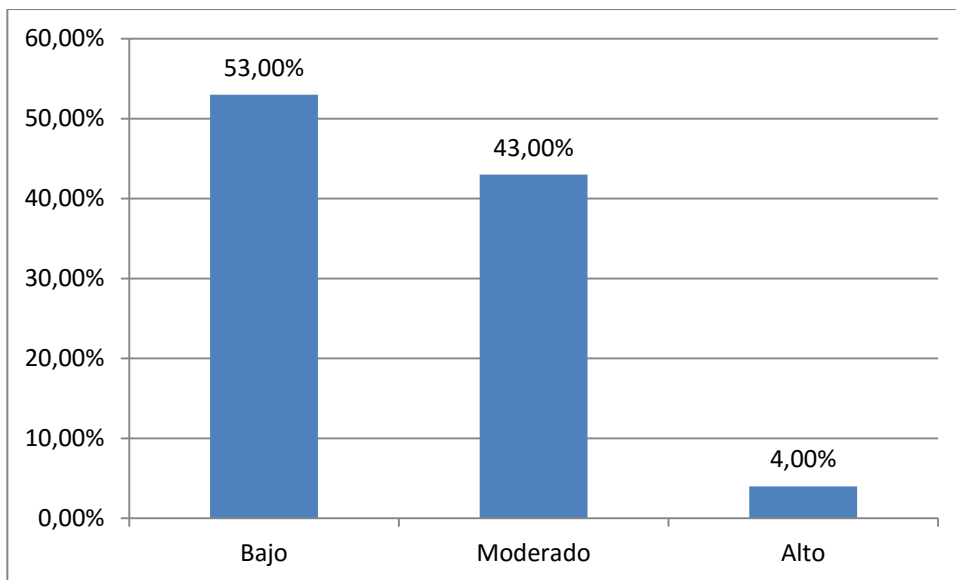


Como puede observarse en la tabla y el grafico el 21,5% de la muestra presenta valores bajos en la variable Auto-culparse, mientras que el 60% y el 18,5% presenta valores moderados y altos respectivamente.

Tabla 8.
Niveles de Culpar a otros: Análisis de frecuencia y porcentaje.

Nivel de Culpar a otros	Frecuencia	Porcentaje
Bajo	106	53,0%
Moderado	86	43,0%
Alto	8	4,0%
Total	200	100,0%

Figura 10. *Porcentajes de valores de la variable Culpar a otros.*

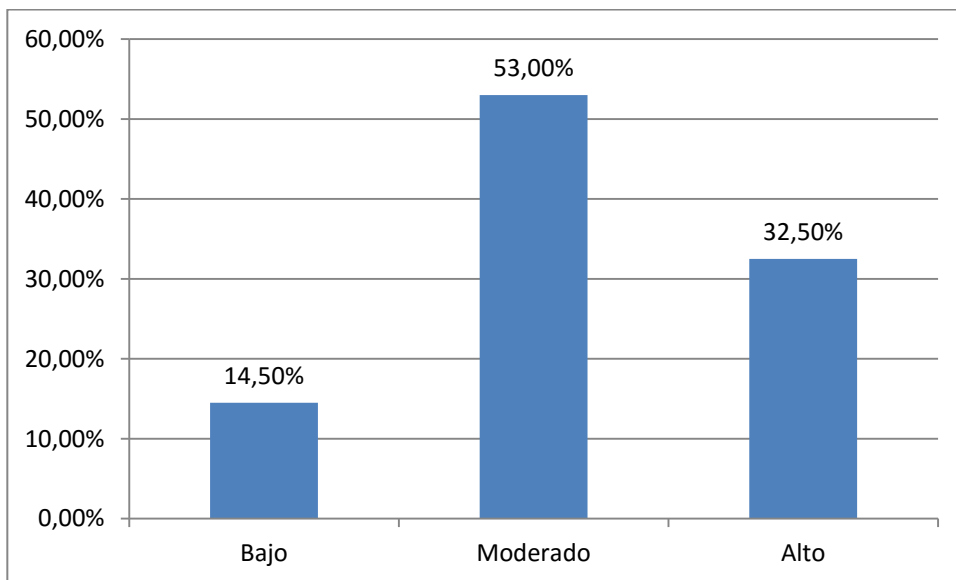


Como puede observarse en la tabla y el grafico el 53% de la muestra presenta valores bajos en la variable Culpar a otros, mientras que el 43% y el 4% presenta valores moderados y altos respectivamente.

Tabla 9.
Niveles de Poner en perspectiva: Análisis de frecuencia y porcentaje.

Nivel de Poner en perspectiva	Frecuencia	Porcentaje
Bajo	29	14,5%
Moderado	106	53,0%
Alto	65	32,5%
Total	200	100,0%

Figura 11. *Porcentajes de valores de la variable Poner en perspectiva.*

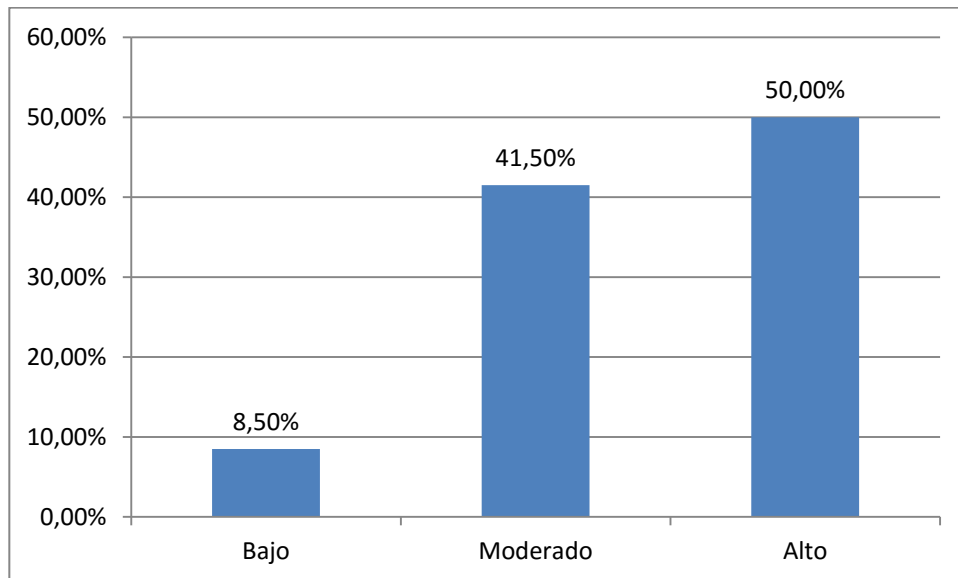


Como puede observarse en la tabla y el grafico el 14,5% de la muestra presenta valores bajos en la variable Poner en perspectiva, mientras que el 53% y el 32,5% presenta valores moderados y altos respectivamente.

Tabla 10. *Niveles de Aceptación: Análisis de frecuencia y porcentaje.*

Nivel de Aceptación	Frecuencia	Porcentaje
Bajo	17	8,5%
Moderado	83	41,5%
Alto	100	50,0%
Total	200	100,0%

Figura 12. *Porcentajes de valores de la variable Aceptación.*

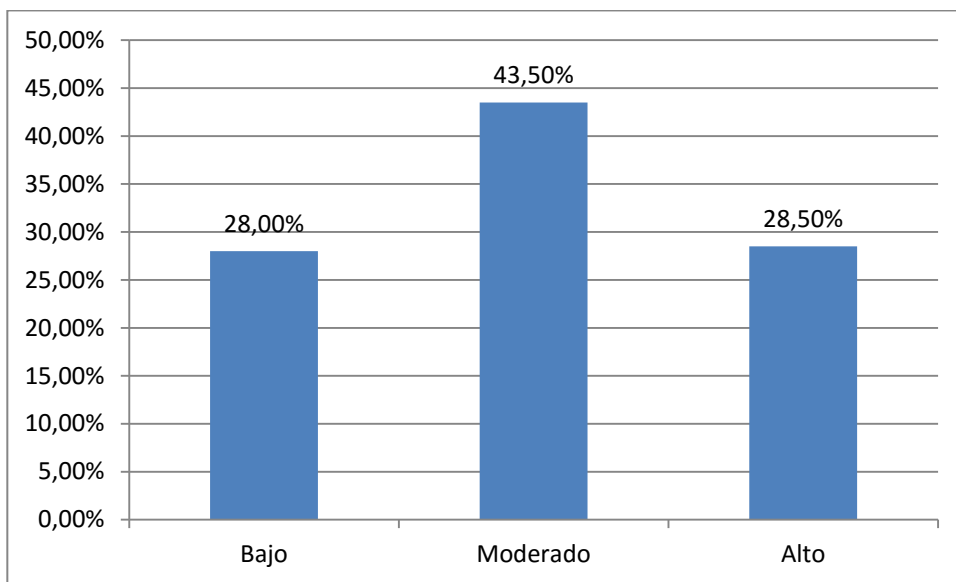


Como puede observarse en la tabla y el grafico el 8,5% de la muestra presenta valores bajos de Aceptación, mientras que el 41,5% y el 50% presenta valores moderados y altos respectivamente.

Tabla 11.
Niveles de Focalización positiva: Análisis de frecuencia y porcentaje.

Nivel de Focalización positiva	Frecuencia	Porcentaje
Bajo	56	28,0%
Moderado	87	43,5%
Alto	57	28,5%
Total	200	100,0%

Figura 13. *Porcentajes de valores de la variable Focalización positiva.*



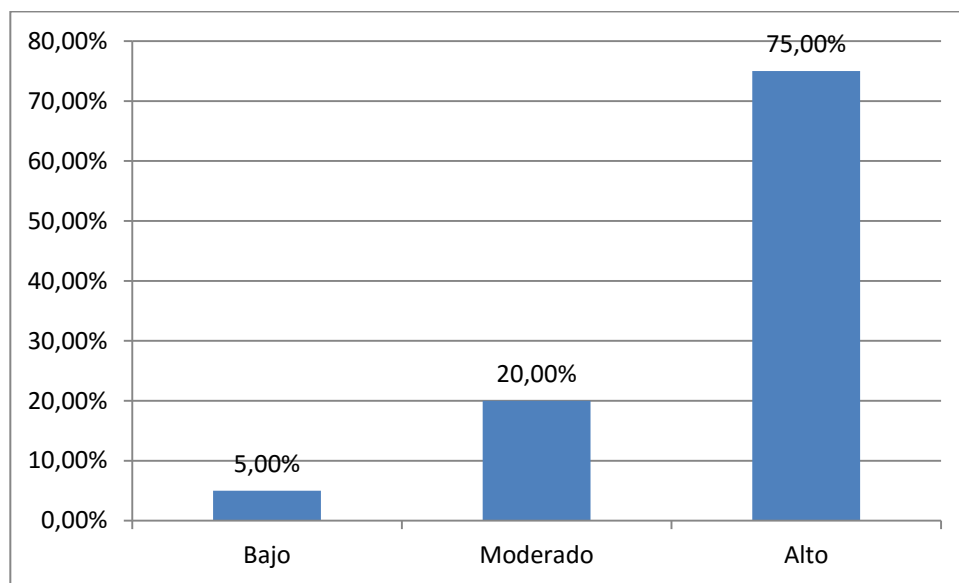
Como puede observarse en la tabla y el grafico el 28% de la muestra presenta valores bajos de Focalización positiva, mientras que el 43,5% y el 28,5% presenta valores moderados y altos respectivamente.

Tabla 12.

Niveles de Reinterpretación positiva: Análisis de frecuencia y porcentaje.

Nivel de Reinterpretación positiva	Frecuencia	Porcentaje
Bajo	10	5,0%
Moderado	40	20,0%
Alto	150	75,0%
Total	200	100,0%

Figura 14. *Porcentajes de valores de la variable Reinterpretación positiva.*



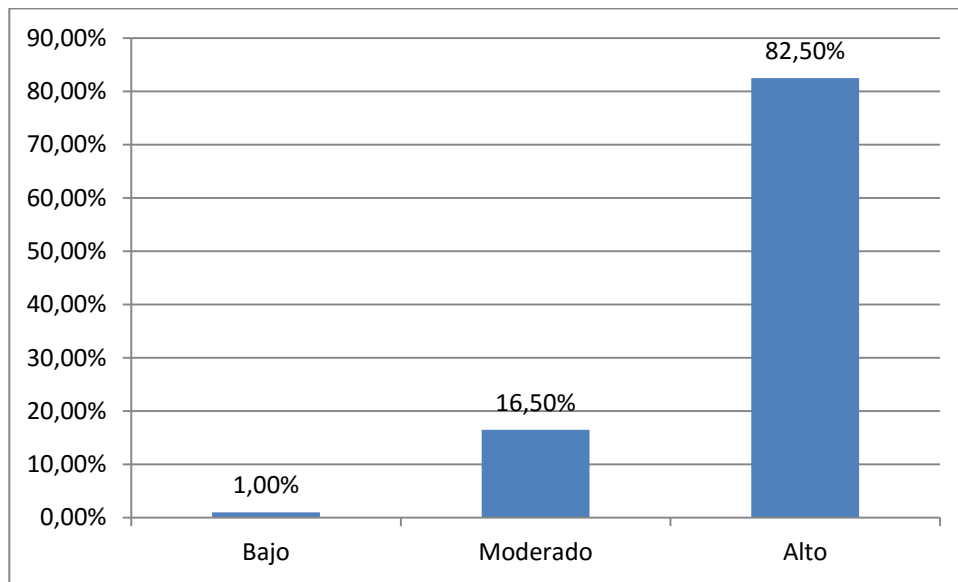
Como puede observarse en la tabla y el gráfico el 5% de la muestra presenta valores bajos de Reinterpretación positiva, mientras que el 20% y el 75% presenta valores moderados y altos respectivamente.

Tabla 13.

Niveles de Refocalización en los planes: Análisis de frecuencia y porcentaje.

Nivel de Refocalización en los planes	Frecuencia	Porcentaje
Bajo	2	1,0%
Moderado	33	16,5%
Alto	165	82,5%
Total	200	100,0%

Figura 15. *Porcentajes de valores de la variable Refocalización en los planes.*

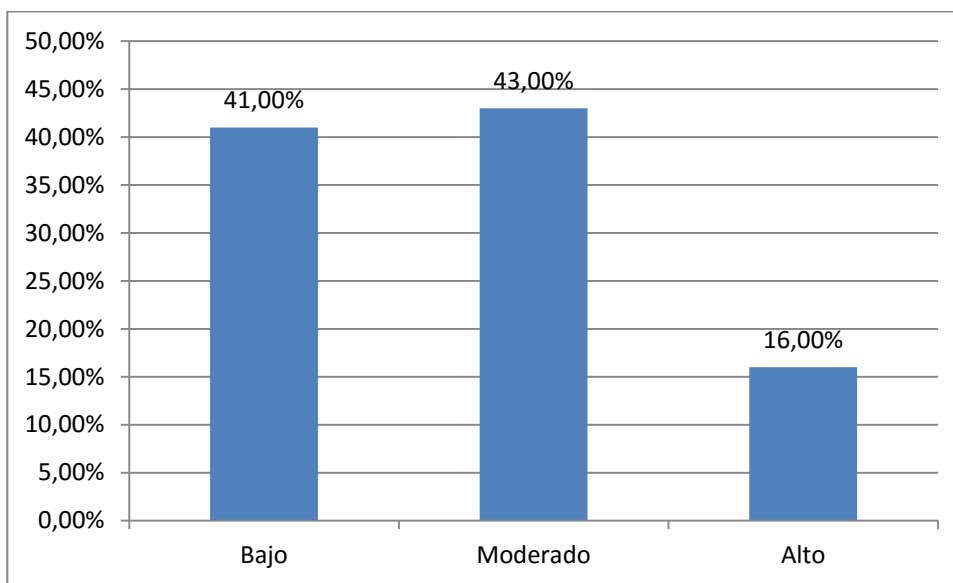


Como puede observarse en la tabla y el gráfico el 1% de la muestra presenta valores bajos de Refocalización en los planes, mientras que el 16,5% y el 82,5% presenta valores moderados y altos respectivamente.

Tabla 14.
Niveles de Agotamiento: Análisis de frecuencia y porcentaje.

Nivel de Agotamiento	Frecuencia	Porcentaje
Bajo	82	41,0%
Moderado	86	43,0%
Alto	32	16,0%
Total	200	100,0%

Figura 16. *Porcentajes de valores de la variable Agotamiento.*

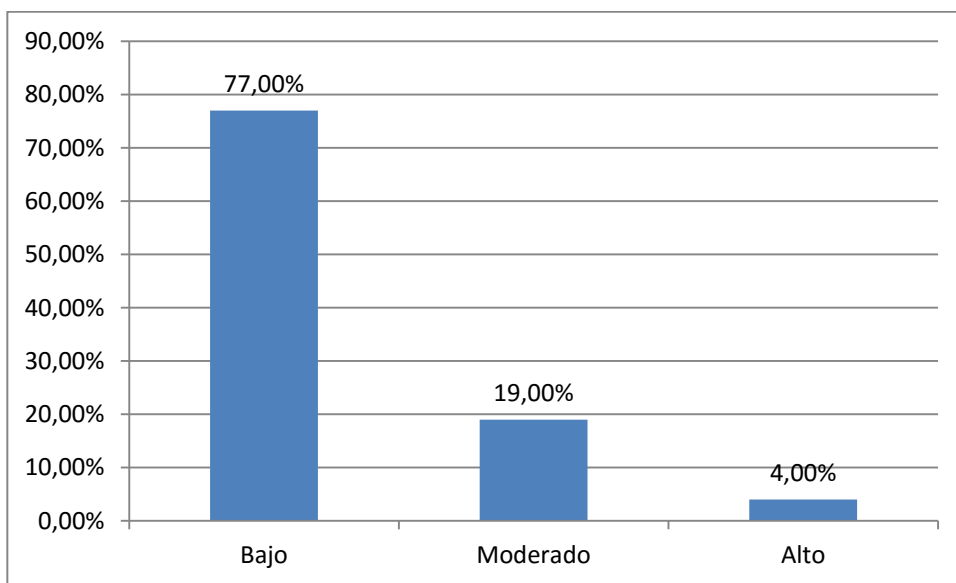


Como puede observarse en la tabla y el gráfico el 41% de la muestra presenta valores bajos de Agotamiento, mientras que el 43% y el 16% presenta valores moderados y altos respectivamente.

Tabla 15.
Niveles de Cinismo: Análisis de frecuencia y porcentaje.

Nivel de Cinismo	Frecuencia	Porcentaje
Bajo	154	77,0%
Moderado	38	19,0%
Alto	8	4,0%
Total	200	100,0%

Figura 17. *Porcentajes de valores de la variable Cinismo.*

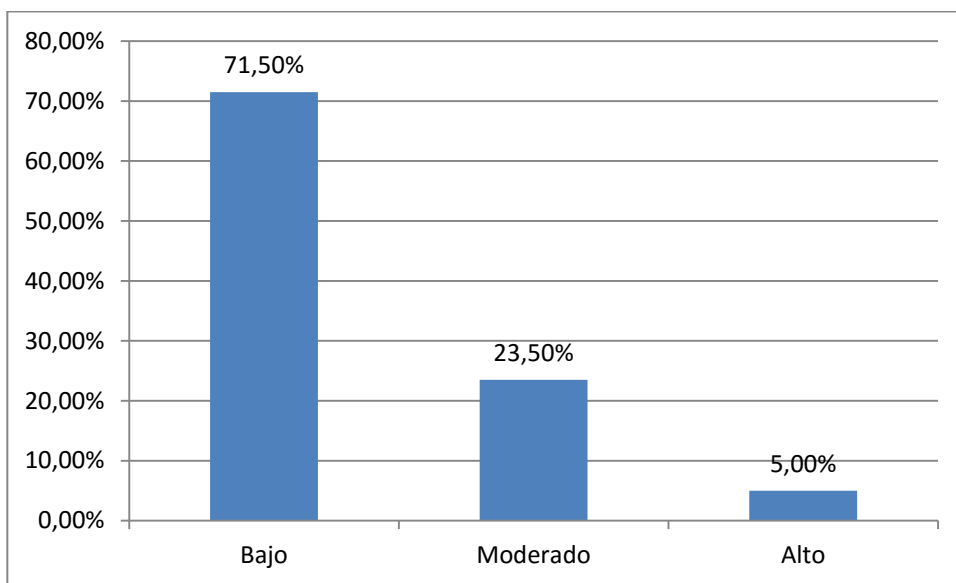


Como puede observarse en la tabla y el grafico el 77% de la muestra presenta valores bajos de Cinismo, mientras que el 19% y el 4% presenta valores moderados y altos respectivamente.

Tabla 16.
Niveles de Despersonalización: Análisis de frecuencia y porcentaje.

Nivel de Despersonalización	Frecuencia	Porcentaje
Bajo	143	71,5%
Moderado	47	23,5%
Alto	10	5,0%
Total	200	100,0%

Figura 18. *Porcentajes de valores de la variable Despersonalización.*

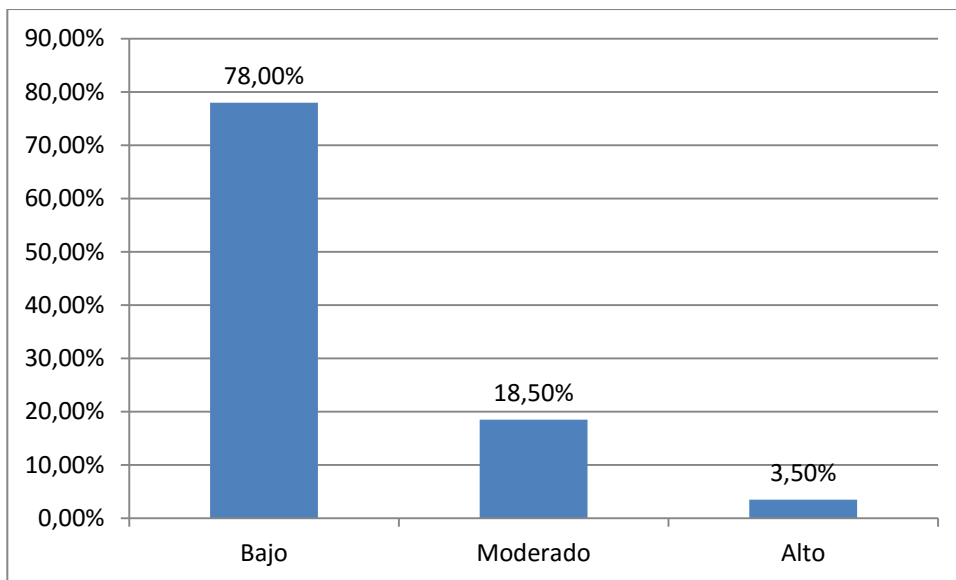


Como puede observarse en la tabla y el gráfico el 71,5% de la muestra presenta valores bajos de Despersonalización, mientras que el 23,5% y el 5% presenta valores moderados y altos respectivamente.

Tabla 17.
Niveles de Ineficacia: Análisis de frecuencia y porcentaje.

Nivel de Ineficacia	Frecuencia	Porcentaje
Bajo	156	78,0%
Moderado	37	18,5%
Alto	7	3,5%
Total	200	100,0%

Figura 19. *Porcentajes de valores de la variable Ineficacia.*

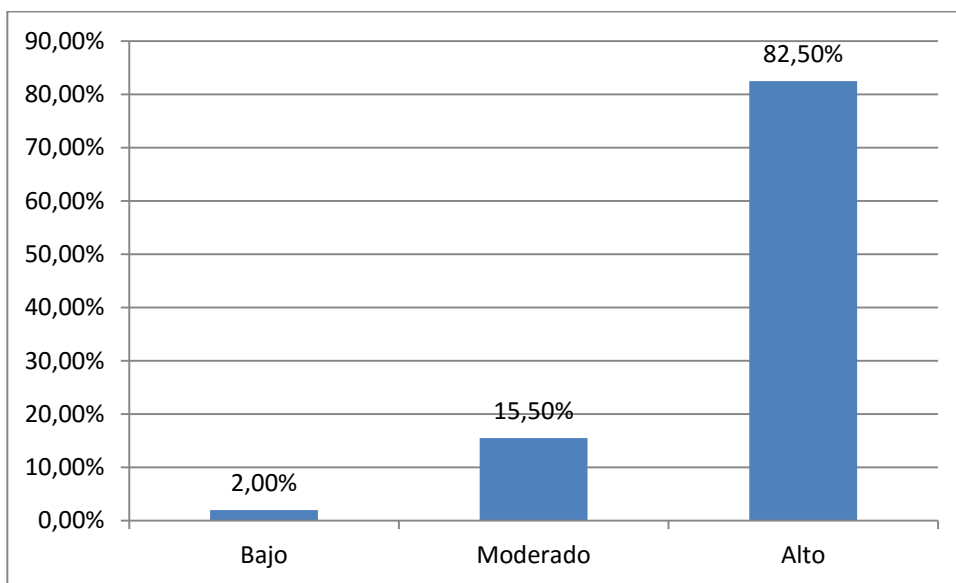


Como puede observarse en la tabla y el grafico el 78% de la muestra presenta valores bajos de Ineficacia, mientras que el 18,5% y el 3,5% presenta valores moderados y altos respectivamente.

Tabla 18.
Niveles de Dedicación: Análisis de frecuencia y porcentaje.

Nivel de Dedicación	Frecuencia	Porcentaje
Bajo	4	2,0%
Moderado	31	15,5%
Alto	165	82,5%
Total	200	100,0%

Figura 20. *Porcentajes de valores de la variable Dedicación.*



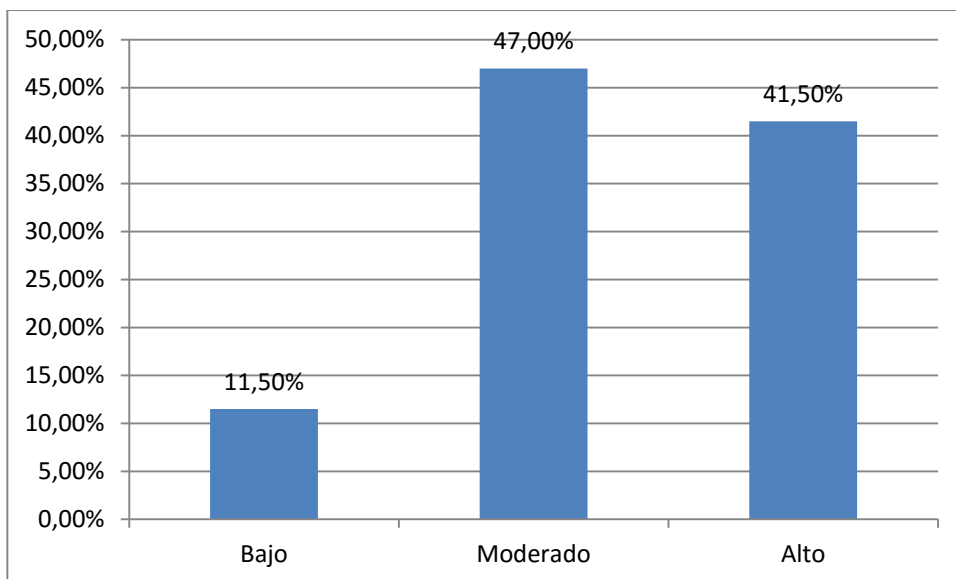
Como puede observarse en la tabla y el grafico el 2% de la muestra presenta valores bajos de Dedicación, mientras que el 15,5% y el 82,5% presenta valores moderados y altos respectivamente.

Tabla 19.

Niveles de Vigor: Análisis de frecuencia y porcentaje.

Nivel de Vigor	Frecuencia	Porcentaje
Bajo	23	11,5%
Moderado	94	47,0%
Alto	83	41,5%
Total	200	100,0%

Figura 21. *Porcentajes de valores de la variable Vigor.*

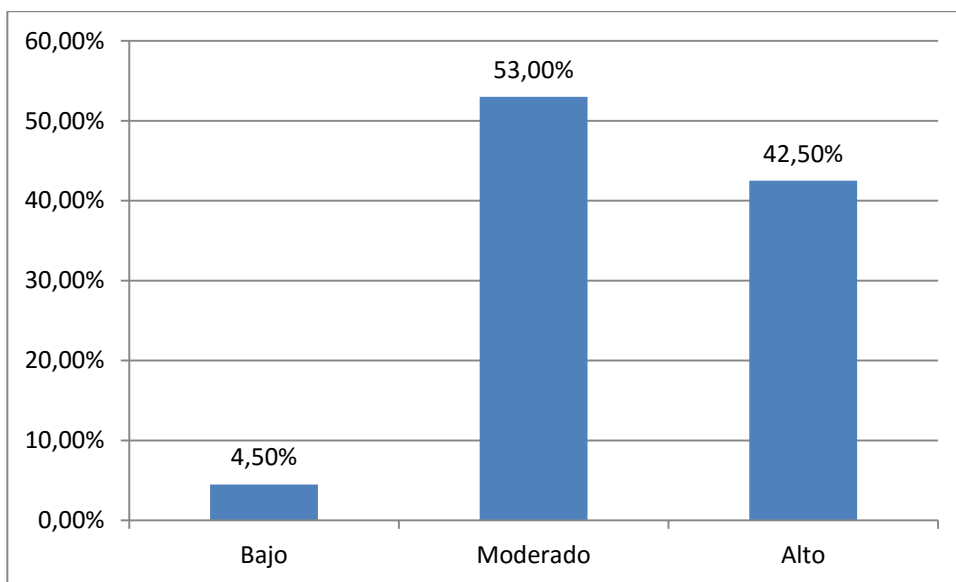


Como puede observarse en la tabla y el grafico el 11,5% de la muestra presenta valores bajos de Vigor, mientras que el 47% y el 41,5% presenta valores moderados y altos respectivamente.

Tabla 20.
Niveles de Absorción: Análisis de frecuencia y porcentaje.

Nivel de Absorción	Frecuencia	Porcentaje
Bajo	9	4,5%
Moderado	106	53,0%
Alto	85	42,5%
Total	200	100,0%

Figura 22. *Porcentajes de valores de la variable Absorción.*

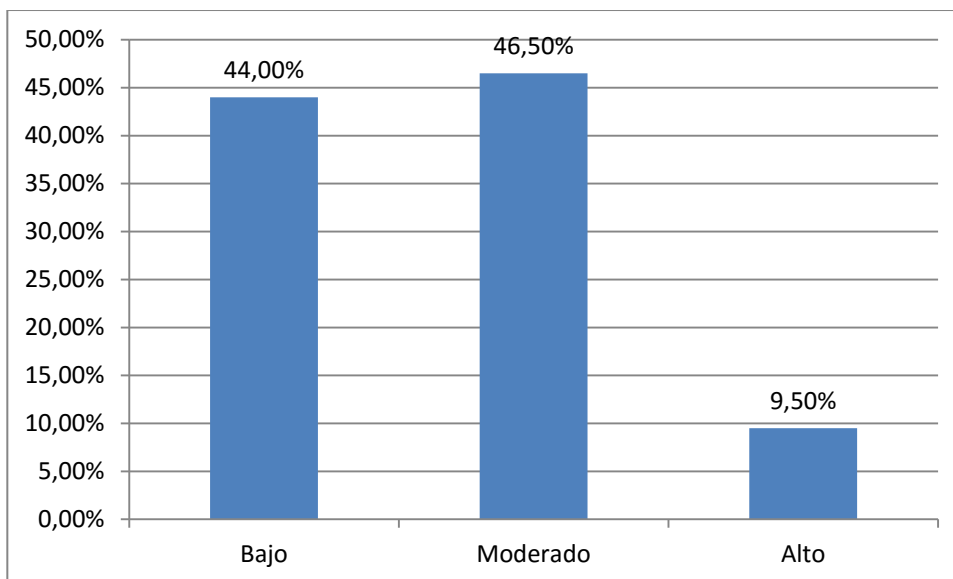


Como puede observarse en la tabla y el grafico el 4,5% de la muestra presenta valores bajos de Absorción, mientras que el 53% y el 42,5% presenta valores moderados y altos respectivamente.

Tabla 21.
Niveles de Burnout: Análisis de frecuencia y porcentaje.

Nivel de Burnout	Frecuencia	Porcentaje
Bajo	88	44,0%
Moderado	93	46,5%
Alto	19	9,5%
Total	200	100,0%

Figura 23. *Porcentajes de valores de la variable Burnout.*

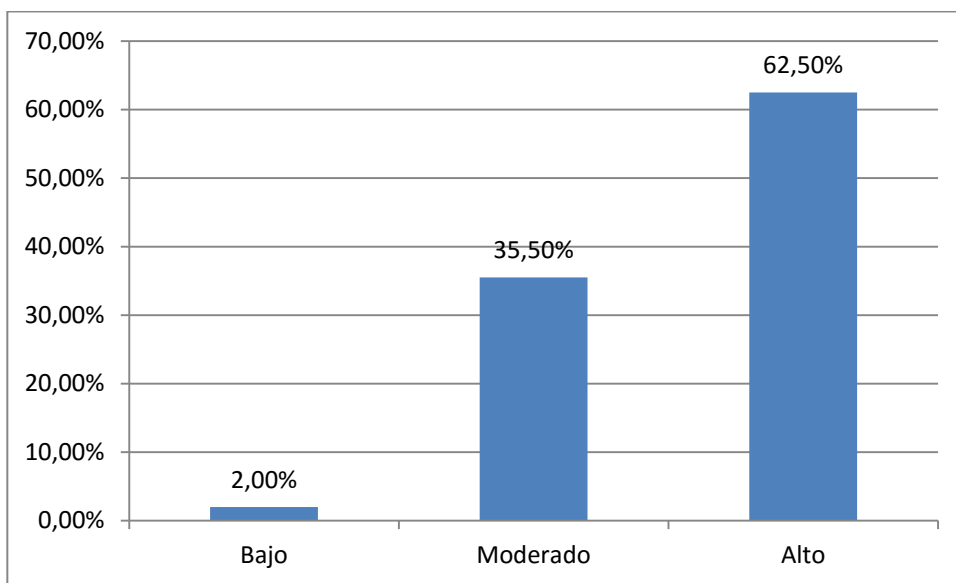


Como puede observarse en la tabla y el grafico el 44% de la muestra presenta valores bajos de Burnout, mientras que el 46,5% y el 9,5% presenta valores moderados y altos respectivamente.

Tabla 22.
Niveles de Engagement: Análisis de frecuencia y porcentaje.

Nivel de Engagement	Frecuencia	Porcentaje
Bajo	4	2,0%
Moderado	71	35,5%
Alto	125	62,5%
Total	200	100,0%

Figura 24. *Porcentajes de valores de la variable Engagement.*



Como puede observarse en la tabla y el grafico el 2% de la muestra presenta valores bajos de Engagement, mientras que el 35,5% y el 62,5% presenta valores moderados y altos respectivamente.

Según las tablas y figuras anteriores, los puntajes oscilaron entre bajos, moderados y altos en las estrategias de Regulación Emocional (Rumiación, Catastrofización, Auto-culparse, Culpar a otros, Poner en perspectiva, Aceptación, Focalización positiva, Reinterpretación positiva y Refocalización de los planes); bajos y moderados en el Burnout (Agotamiento, Cinismo, Despersonalización e Ineficacia) y moderados y altos para el Engagement (Dedicación, Vigor y Absorción).

Para categorizar los valores de las variables en bajo, moderado y alto, se procedió a dividir el rango (o diferencia entre el valor mínimo y máximo observado) en tres, a través de lo cual se pudieron obtener intervalos de valores idénticos. De esta forma se crearon las tres categorías mencionadas, permitiendo analizar las frecuencias correspondientes.

En este segundo análisis se puede decir que el nivel general de Burnout ha sido moderado (46,5%) y bajo (44%), mientras que en el Engagement se observaron niveles predominantemente altos (62,5%).

Concretamente, todas las dimensiones del Burnout han aparecido con poca frecuencia, resultando en porcentajes elevados dentro de la categoría baja. Las variables Ineficacia, Cinismo y Despersonalización fueron las que aparecieron con menor frecuencia, de esta manera obtuvieron porcentajes altos en la categoría baja con 78%, 77% y 71,5% respectivamente. En el caso del Agotamiento, se observó la misma tendencia que para las variables anteriormente descritas, sin embargo hubo predominio de frecuencias en la categoría moderada (43%), de esta manera se puede afirmar que fue la dimensión del Burnout más presente en los docentes universitarios.

Respecto a las dimensiones que incluye el Engagement, todas ellas se ubicaron dentro de las categorías moderada y alta. La dimensión Dedicación obtuvo los mayores puntajes, es decir, fue la más presente con un 82,5%, mientras que en las dimensiones Absorción y Vigor hubo un predominio de la categoría moderada con 53% y 47%, respectivamente. Esto demuestra un predominio de alta implicación laboral y de la significancia que tiene el trabajo por sobre los niveles de energía y el estado de concentración en el trabajo por parte de los docentes.

En cuanto a las estrategias de Regulación Emocional utilizadas por los docentes, las estrategias desadaptativas aparecieron con menor frecuencia, es por esto que sus puntajes oscilaron entre las categorías baja y moderada. La Catastrofización y el Culpar a otros fueron las estrategias menos utilizadas por los docentes universitarios, obteniendo porcentajes predominantemente altos en la categoría baja: 72,5% y 53%, respectivamente. Seguidos por las estrategias de Auto-culparse y Rumiación que obtuvieron sus mayores porcentajes en la categoría moderada con un 60% y 51% respectivamente. Los resultados descriptos demuestran que por lo general los docentes no suelen recurrir al uso de estrategias de regulación emocional negativas o desadaptativas, sin embargo se evidencio que más de la mitad de la muestra mostro niveles moderados en dos estrategias, lo cual significa que ante un acontecimiento negativo suelen pensar de sobremanera acerca de los sentimientos y pensamientos asociados al mismo, así como también suelen y atribuirse la causa del evento negativo, y la consecuente emoción displacentera.

Contrario a lo descripto anteriormente, las estrategias adaptativas son utilizadas con mayor frecuencia por los docentes universitarios, lideradas por la Refocalización en los planes que obtuvo un predominio elevado en la categoría alta con 82,5%, seguida por la Reinterpretación positiva con 75% y la Aceptación con 50%, también en la categoría alta. Por último, las estrategias Poner en perspectiva y Focalización positiva, obtuvieron puntajes un poco menores por lo cual tuvieron predominio de porcentajes en la categoría moderada con un 53% y 43,5%, respectivamente. Los resultados demuestran que los docentes utilizan con mayor frecuencia estrategias adaptativas, sobre todo la Refocalización en los planes, la cual posibilita pensar en los pasos para la resolución de un problema concreto.

IV.III Análisis de Correlación de Pearson entre variables

A continuación, en la tabla 23 se presentan los datos estadísticos correlacionales obtenidos en las distintas variables. Se presentaran todas las correlaciones sin omitir ninguna a los fines de una mejor comprensión. Sin embargo, solamente se hará mención a las correlaciones en negrita, las cuales, representan a las variables que presentaron una correlación estadísticamente significativa.

Tabla 23.
Correlaciones entre las variables de Regulación Emocional con las de Burnout y Engagement.

	AGOT	CIN	DESP	INEF	VIG	DEDIC	ABS	BURN	ENG
Rumiación	,181*	,120	,165*	,216**	-,095	-,094	-,137	,235**	-,121
Catastrofización	,349**	,227**	,354**	,260**	-,293**	-,179*	-,190**	,422**	-,248**
Auto-culparse	,130	,120	,083	,282**	-,095	-,023	,002	,205**	-,045
Culpar a otros	,336**	,246**	,416**	-,004	-,225**	-,290**	-,177*	,373**	-,266**
Poner en perspectiva	,071	-,088	,006	,017	,138	,139*	,110	,000	,147*
Aceptación	-,001	-,095	-,117	,026	,170*	,211**	,223**	-,072	,227**
Focalización positiva	-,205**	-,246**	-,118	-,189**	,231**	,210**	,156*	-,270**	,227**
Reinterpretación positiva	-,267**	-,392**	-,179*	-,228**	,440**	,480**	,361**	-,384**	,487**
Refocalización en los planes	-,250**	-,328**	-,291**	-,244**	,483**	,447**	,394**	-,396**	,500**

Nota: AGOT = Agotamiento; CIN = Cinismo; DESP = Despersonalización; INEF = Ineficacia; VIG = Vigor; DEDIC = Dedicación; ABS = Absorción; BURN = Burnout; ENG=Engagement.

Nota 2: * $p < .05$ ** $p < .01$. La negrita se utilizó para resaltar aquellas variables que presentaron una correlación estadísticamente significativa.

La tabla 23, muestra la correlación entre las diversas estrategias de regulación emocional y las dimensiones del Burnout y el Engagement. En general las estrategias de regulación emocional desadaptativas se correlacionan negativamente con el Engagement y positivamente con el Burnout. Esto se observa en estrategias desadaptativas como la Catastrofización ($r = -.25$), o el Culpar a otros ($r = -.27$) que han mostrado una correlación negativa y baja con el Engagement. A su vez, todas las estrategias desadaptativas: Rumiación ($r = .23$), Catastrofización ($r = .42$), Auto-culparse ($r = .20$) y Culpar a otros ($r = .37$) han correlacionado de manera significativa y positivamente con el Burnout.

Similarmente, las estrategias de regulación emocional adaptativas correlacionan positivamente con el Engagement y negativamente con el Burnout. Esto se ve plasmado en la tabla 23 donde se observa que todas las estrategias adaptativas: Poner en perspectiva ($r = .15$), Aceptación ($r = .23$), Focalización positiva ($r = .23$), la Reinterpretación positiva ($r = .49$) y la Refocalización en los planes ($r = .50$) muestran una correlación positiva con el Engagement, mientras que la Focalización positiva ($r = -.27$), la Reinterpretación positiva ($r = -.38$) y la Refocalización en los planes ($r = -.40$) se correlacionó de manera negativa y baja con el Burnout.

Concretamente la Rumiación correlaciona de manera muy baja y positiva con el Agotamiento ($r = .18$) y la Despersonalización ($r = .16$) y baja con Ineficacia ($r = .22$). En el caso de la Catastrofización, se han observado correlaciones bajas y positivas con todas las

dimensiones del Burnout: Agotamiento ($r=.35$), Cinismo ($r=.23$), Despersonalización ($r=.35$) e Ineficacia ($r=.26$), y correlaciones muy bajas y negativas con todas las dimensiones del Engagement: Vigor ($r= -.29$), Dedicación ($r= -.18$) y Absorción ($r= -.19$). La variable Auto-culparse se ha correlacionado de manera baja y positiva con la Ineficacia ($r=.28$). Para finalizar con las estrategias de regulación emocional desadaptativas, la estrategia de Culpar a otros se correlaciono de manera baja y positiva con el Agotamiento ($r=.34$) y el Cinismo ($r=.25$) y de manera moderada y positiva con la Despersonalización ($r=.42$); mientras que se observaron correlaciones bajas y negativas con las tres dimensiones del Engagement: Vigor ($r= -.22$), Dedicación ($r= -.29$) y Absorción ($r= -.18$).

En cuanto a las estrategias de regulación emocional adaptativas, la estrategia de Poner en perspectiva solamente correlaciono de manera significativa con la dimensión Dedicación ($r=.14$) del Engagement, dicha correlación fue de manera baja y positiva. En el caso de la Aceptación, esta alcanzo niveles significativos con todas las dimensiones del Engagement: Vigor ($r=.17$), Dedicación ($r=.21$) y Absorción ($r=.22$). Respecto a la Focalización Positiva, las correlaciones fueron negativamente bajas con el Agotamiento ($r= -.20$), el Cinismo ($r= -.24$) y la Ineficacia ($r= -.19$) y positivamente bajas con el Vigor ($r=.23$), la Dedicación ($r=.21$) y la Absorción ($r=.16$). Por último, tanto la Reinterpretación positiva como la Refocalización en los planes correlacionaron negativamente con todas las dimensiones del Burnout y positivamente con todas las dimensiones del Engagement. En el caso de la primera las correlaciones fueron negativamente bajas para el Burnout: Agotamiento ($r= -.27$), Cinismo ($r= -.39$), Despersonalización ($r= -.18$) e Ineficacia ($r= -.23$) y positivamente moderadas para el

Engagement: Vigor ($r=.44$), Dedicación ($r=.48$) y Absorción ($r=.36$). Para la Refocalización en los planes las correlaciones fueron significativamente similares a la anterior, para el Burnout: Agotamiento ($r= -.25$), Cinismo ($r= -.33$), Despersonalización ($r= -.29$) e Ineficacia ($r= -.24$) y para el Engagement: Vigor ($r=.48$), Dedicación ($r=.45$) y Absorción ($r=.39$).

Se puede concluir que los resultados de las correlaciones entre variables han sido los esperados de acuerdo a las hipótesis planteadas para la presente investigación, ya que, en general los docentes que puntuaron más elevado en estrategias funcionales de regulación emocional cognitiva presentaron menores niveles de Burnout y mayores de Engagement; Mientras que los docentes que puntuaron más elevado en las estrategias disfuncionales de regulación emocional cognitiva presentaron menores niveles de Engagement y mayores de Burnout. Sin embargo, las correlaciones han sido muy bajas, bajas y en menor medida moderadas, lo que lleva a deducir que si bien existe relación entre variables, al poseer puntajes bajos, el grado de asociación y la medida en que se relacionan son menores, encontrándose lejos de observarse una correlación perfecta.

IV. IV. Análisis de diferencias entre grupos

A continuación se describirán los resultados obtenidos respecto a las estrategias de Regulación Emocional y las dimensiones del Burnout y Engagement presentes en cada uno de los grupos contrastados.

IV. IV. I. Prueba *t* para contrastar variables según el sexo

Tabla 24.

Diferencia en las variables de Regulación Emocional, Burnout y Engagement entre docentes de sexo masculino y femenino.

	Masculino (<i>n</i> =89)	Femenino (<i>n</i> =111)	<i>Puntaje-t</i>	<i>Significancia</i>
	<i>M (DE)</i>	<i>M (DE)</i>		
RUM	15.20 (3.23)	15.00 (3.46)	.422	.673
CATA	7.92 (3.20)	8.07 (2.91)	-.347	.729
ATCU	11.85 (2.85)	12.02 (3.09)	-.407	.685
CUL	9.92 (2.96)	8.76 (2.65)	2.904	.004
PERS	12.76 (3.54)	13.24 (3.20)	-1.002	.318
ACEP	11.12 (2.50)	11.20 (2.28)	-.246	.806
FOCPO	11.31 (3.81)	12.76 (3.70)	-2.718	.007
REIN	15.89 (3.26)	16.31 (3.28)	-.893	.373
RFOCPL	16.74 (2.94)	17.03 (2.72)	-.732	.465
VIG	26.52 (5.47)	27.23 (4.87)	-.964	.336
DEDIC	28.53 (6.28)	29.26 (5.35)	-.877	.382
ABS	21.04 (4.21)	22.06 (4.77)	-1.577	.116
AGOT	10.19 (4.85)	10.24 (5.01)	-.074	.941
CIN	6.14 (5.70)	4.99 (4.32)	1.628	.105
DESP	6.31 (4.93)	4.10 (4.03)	3.480	.001
INEF	4.48 (3.57)	4.11 (3.53)	.724	.470
BURN	27.13 (13.20)	23.45 (12.28)	2.034	.043
ENG	76.11 (14.10)	78.55 (13.38)	-1.254	.211

Nota: RUM = Rumiación; CATA = Catastrofización; ATCU = Auto-culparse; CUL = Culpar a otros; PERS = Poner en perspectiva; ACEP = Aceptación; FOCPO = Focalización positiva; REIN = Reinterpretación positiva; RFOCPL = Relocalización en los planes; VIG = Vigor; DEDIC = Dedicación; ABS = Absorción; AGOT = Agotamiento; CIN = Cinismo; DESP = Despersonalización; INEF = Ineficacia; BURN = Burnout; ENG = Engagement. La negrita se utilizó para resaltar aquellas variables que presentaron una diferencia estadísticamente significativa en función del sexo.

Como puede observarse en la tabla 24, la variable Culpar a otros presenta una diferencia estadísticamente significativa, Así, el grupo masculino dio cuenta de un mayor uso de esta estrategia ($M=9.92$) en comparación al grupo femenino ($M=8.76$), por lo mencionado anteriormente, se puede deducir que los docentes de sexo masculino tienden a atribuir la causa de eventos negativos a otras personas con mayor frecuencia que las docentes de sexo femenino. Sumado a lo anterior, se puede apreciar una diferencia significativa en la Despersonalización, donde el grupo masculino ($M=6.31$) ha puntuado con niveles más elevados que el grupo femenino ($M=4.10$); De esta manera se puede concluir que los docentes hombres suelen dar respuestas negativas, cínicas, o excesivamente indiferente hacia otras personas en el trabajo

En el caso de la variable Focalización positiva, el grupo femenino dio cuenta de un mayor uso de esta estrategia ($M=12.76$) en comparación al grupo masculino ($M=11.31$); lo cual significa que las docentes de sexo femenino suelen tener pensamientos agradables y alegres en vez de pensar en algún evento negativo más frecuentemente que los docentes de sexo masculino.

Por último, se observaron niveles mayores de Burnout general en el grupo masculino ($M=27.13$) en comparación al grupo femenino ($M=23.45$). Si bien no ha habido un número elevado de diferencias estadísticamente significativas en la contrastación de las variables de Regulación Emocional, Burnout y Engagement con el sexo de los participantes, el último análisis sobre Burnout en general dejó en evidencia que su significancia (.043) se encontró cerca de la exclusión de la significancia

estadística, muy probablemente porque solamente una de las cuatro dimensiones del fenómeno mostro una diferencia estadísticamente significativa.

IV. IV. II. Prueba *t* para contrastar variables según el tipo de universidad

En la Tabla 25 se detallan los resultados de la comparación de las estrategias de Regulación Emocional, las dimensiones del Burnout y el Engagement con los docentes de universidades públicas y privadas.

Tabla 25.

Diferencia en las variables de Regulación Emocional, Burnout y Engagement entre docentes de universidades públicas y privadas.

	U. Publicas	U. Privadas	<i>Puntaje-t</i>	<i>Significancia</i>
	(<i>n</i> =144)	(<i>n</i> =56)		
	<i>M (DE)</i>	<i>M (DE)</i>		
RUM	14.95 (3.54)	15.44 (2.80)	-.936	.351
CATA	8.22 (3.14)	7.44 (2.70)	1.624	.106
ATCU	11.88 (2.92)	12.10 (3.14)	-.464	.643
CUL	9.39 (2.98)	8.98 (2.46)	.922	.358
PERS	13.34 (3.39)	12.23 (3.16)	2.112	.036
ACEP	11.05 (2.53)	11.46 (1.90)	-1.091	.277
FOCPO	11.88 (3.96)	12.73 (3.34)	-1.420	.157
REIN	15.93 (3.36)	16.64 (3.01)	-1.384	.168
RFOCPL	16.75 (3.04)	17.30 (2.11)	-1.247	.214
VIG	26.38 (5.16)	28.28 (4.87)	-2.367	.019
DEDIC	28.49 (5.93)	30.08 (5.26)	-1.762	.080
ABS	21.16 (4.54)	22.75 (4.40)	-2.229	.027
AGOT	10.84 (4.88)	8.62 (4.73)	2.904	.004
CIN	6.26 (5.11)	3.55 (4.16)	3.535	.001
DESP	5.68 (4.67)	3.55 (3.97)	3.019	.003
INEF	4.70 (3.63)	3.17 (3.06)	2.784	.006
BURN	27.50 (12.59)	18.91 (11.22)	4.459	.000
ENG	76.04 (13.78)	81.12 (12.99)	-2.438	.018

Nota: RUM = Rumiación; CATA = Catastrofización; ATCU = Auto-culparse; CUL = Culpar a otros; PERS = Poner en perspectiva; ACEP = Aceptación; FOCPO = Focalización positiva; REIN = Reinterpretación positiva; RFOCPL = Relocalización en los planes; VIG = Vigor; DEDIC = Dedicación; ABS = Absorción; AGOT = Agotamiento; CIN = Cinismo; DESP = Despersonalización; INEF = Ineficacia; BURN = Burnout; ENG = Engagement. La negrita se utilizó para resaltar aquellas variables que presentaron una diferencia estadísticamente significativa en función del tipo de universidad.

Como puede observarse en la tabla 25, en el grupo de universidades públicas ($M=13.34$), la estrategia de Poner en perspectiva es utilizada con mayor frecuencia en comparación al grupo de universidades privadas ($M=12.23$). Esto demuestra que el primer grupo suele relativizar y disminuir la gravedad de los acontecimientos negativos en comparación con otros, con mayor frecuencia que los docentes que trabajan en universidades privadas.

Mencionando aquellas diferencias estadísticamente significativas para las dimensiones del Engagement, el grupo de universidades privadas ($M=28.28$) ha puntuado más alto en la variable Vigor en comparación al grupo de universidades públicas ($M=26.38$). Dejando en evidencia que los docentes de universidades privadas demuestran mayor energía, resistencia mental y deseo de esforzarse en el trabajo con mayor frecuencia que los docentes de universidades públicas. Sumado a esto, el grupo de universidades privadas ($M=22.75$) cuenta con mayores niveles de Absorción en comparación al grupo universidades públicas ($M=21.16$). En base a los resultados se puede concluir que los docentes de universidades privadas experimentan disfrute y concentración en el trabajo con mayor frecuencia que los docentes de universidades públicas.

En lo que respecta al Burnout, el grupo de universidades públicas ha evidenciado mayores niveles Agotamiento ($M=10.84$), Cinismo ($M=6.26$), Despersonalización ($M=5.68$) e Ineficacia ($M=4.70$), frente al grupo de universidades privadas, los cuales obtuvieron menores puntajes en todas las dimensiones: Agotamiento ($M=8.62$), Cinismo ($M=3.55$), Despersonalización ($M=3.55$) e Ineficacia ($M=3.17$). De esta manera puede observarse una diferencia estadísticamente significativa entre los grupos contrastados.

Para finalizar, en niveles generales, el grupo de universidades públicas ha obtenido un mayor puntaje en Burnout ($M=27.50$) y menor en Engagement ($M=76.04$); mientras que en el grupo de universidades privadas obtuvo menor puntaje en Burnout ($M=18.91$) y mayor en Engagement ($M=81.12$). Los resultados muestran que tanto la significancia del Burnout (.000) como la del Engagement (.018) han sido altamente significativas porque prácticamente todas (excluyendo la Dedicación para el Engagement) las dimensiones de los fenómenos han tenido niveles óptimos de significancia.

IV. IV. III. *Correlación de Pearson para contrastar variables con la Edad*

En la Tabla 26 se detallan los resultados de la comparación de las estrategias de Regulación Emocional, las dimensiones del Burnout y el Engagement con la edad de los docentes.

Tabla 26.
Diferencias considerando la Edad de los docentes.

	Edad
Rumiación	-,184**
Catastrofización	-,020
Auto-culparse	,009
Culpar a otros	,010
Poner en perspectiva	,001
Aceptación	-,140*
Focalización positiva	,088
Reinterpretación positiva	,094
Refocalización en los planes	,031
Vigor	,058
Dedicación	,030
Absorción	,170*
Agotamiento	-,127
Cinismo	-,059
Despersonalización	,044
Ineficacia	-,058
Burnout	-,072
Engagement	,091

*Nota: *p<.05 **p<.01. La negrita se utilizó para resaltar aquellas variables que presentaron una correlación estadísticamente significativa.*

A través de la tabla 26 se puede observar que existe una correlación muy baja y negativa con la Rumiación ($r = -.18$) y con la Aceptación ($r = -.14$), por lo tanto el sentido de la relación entre la edad y las variables es inverso, lo que sugiere que a mayor edad, menor frecuencia tanto de Rumiación como de Aceptación. Por otro lado se observa una correlación muy baja y positiva con la Absorción ($r = .17$), dando a entender que a medida que la edad aumenta, la Absorción también lo hace.

IV. IV. IV. Correlación de Pearson para contrastar variables con la Antigüedad en el cargo

En la Tabla 27 se detallan los resultados de la comparación de las estrategias de Regulación Emocional, las dimensiones del Burnout y el Engagement con la Antigüedad en el cargo de los docentes.

Tabla 27.
Diferencias considerando la Antigüedad en el cargo de los docentes.

	Antigüedad en el cargo
Rumiación	-,096
Catastrofización	,080
Auto-culparse	,002
Culpar a otros	,160*
Poner en perspectiva	,018
Aceptación	-,131
Focalización positiva	-,010
Reinterpretación positiva	-,052
Refocalización en los planes	-,044
Vigor	-,067
Dedicación	-,072
Absorción	,054
Agotamiento	,048
Cinismo	,131
Despersonalización	,167*
Ineficacia	,038
Burnout	,140*
Engagement	-,038

*Nota: * $p < .05$ ** $p < .01$. La negrita se utilizó para resaltar aquellas variables que presentaron una correlación estadísticamente significativa.*

Los resultados de la tabla 27 demuestran que todas las correlaciones estadísticamente significativas fueron muy bajas y positivas, entre ellas se encuentra el Culpar a otros ($r=.16$), la Despersonalización ($r=.17$) y el Burnout ($r=.14$). Así, los docentes con mayor antigüedad en el cargo presentan mayor frecuencia de las variables mencionadas, aunque de manera débil ya que las correlaciones son muy bajas.

*IV. IV. V. Comparación de medias mediante análisis ANOVA y prueba post hoc de Tukey
para contrastar variables según Estado Civil*

En la Tabla 28 se detallan los resultados de la comparación de las estrategias de Regulación Emocional, las dimensiones del Burnout y el Engagement con el Estado civil de los docentes.

Tabla 28.
Diferencias considerando el Estado civil de los docentes.

	Suma de cuadrados	Media cuadrática	F	Sig.
Rumiación	111,171	37,057	3,405	,019
Catastrofización	40,786	13,595	1,477	,222
Auto-culparse	12,756	4,252	,474	,701
Culpar a otros	3,674	1,225	,149	,930
Poner en perspectiva	9,763	3,254	,285	,836
Aceptación	27,851	9,284	1,654	,178
Focalización positiva	73,696	24,565	1,709	,166
Reinterpretación positiva	32,133	10,711	,998	,395
Refocalización en los planes	44,982	14,994	1,908	,130
Vigor	132,803	44,268	1,689	,171
Dedicación	51,845	17,282	,513	,674
Absorción	141,657	47,219	2,322	,076
Agotamiento	129,454	43,151	1,795	,150
Cinismo	58,785	19,595	,779	,507
Despersonalización	83,547	27,849	1,335	,264
Ineficacia	21,056	7,019	,554	,646
Burnout	814,055	271,352	1,673	,174
Engagement	771,866	257,289	1,373	,252

Nota: La negrita se utilizó para resaltar aquellas variables que presentaron una correlación estadísticamente significativa.

Tabla 29.
Prueba Post Hoc Rumiación-Estado Civil.

Variable dependiente		Diferencia de medias	Error típico	Sig.
	Casado/a	1,50775*	,50081	,016
Rumiación	Soltero/a Divorciado/a	1,77438	,88843	,193
	Viudo/a	1,40183	1,94345	,889
	Soltero/a	-1,50775*	,50081	,016
	Casado/a Divorciado/a	,26663	,86136	,990
	Viudo/a	-,10592	1,93122	1,000
	Soltero/a	-1,77438	,88843	,193
	Divorciado/a Casado/a	-,26663	,86136	,990
	Viudo/a	-,37255	2,06594	,998
	Soltero/a	-1,40183	1,94345	,889
	Viudo/a Casado/a	,10592	1,93122	1,000
Divorciado/a	,37255	2,06594	,998	

Nota: La negrita se utilizó para resaltar aquellas variables que presentaron una correlación estadísticamente significativa.

La tabla 29 muestra los resultados de la prueba post hoc en relación a la contratación de las variables con el estado civil. En esta tabla se muestra únicamente la variable Rumiación ya que fue la única que presentó una diferencia significativa (.016) para los grupos de docentes casados y solteros; aquí se observa que el grupo de docentes solteros muestra mayores niveles de Rumiación que el grupo de docentes casados.

Capítulo V: Discusiones

El objetivo del presente trabajo fue analizar las estrategias de Regulación Emocional Cognitiva utilizadas por los docentes universitarios de Córdoba capital, y su relación con el Burnout y el Engagement.

Para ello se evaluaron la estrategias adaptativas (Poner en perspectiva, Aceptación, Focalización positiva, Reinterpretación positiva y Refocalización en los planes) y desadaptativas (Rumiación, Catastrofización, Auto-culparse y Culpar a otros) de la regulación emocional cognitiva; el Burnout a nivel global y sus cuatro dimensiones: Agotamiento, Despersonalización, Ineficacia y Cinismo; y el Engagement tanto a nivel global como sus tres dimensiones: Vigor, Dedicación y Absorción.

También se intentó describir diferencias respecto a características inherentes al lugar y tiempo de trabajo, tales como el tipo de universidad donde desempeñan su rol docente y la antigüedad en el cargo, como así también diferencias respecto a variables sociodemográficas.

Para la concreción de los objetivos mencionados se realizó un diseño de investigación no experimental de tipo correlacional, con una muestra de N=200 docentes universitarios de Córdoba capital. Los participantes fueron escogidos mediante un procedimiento no probabilístico autoelegido accidental.

Los resultados obtenidos fueron coherentes con las hipótesis formuladas. A nivel general se observó que las estrategias de regulación emocional adaptativas se relacionan negativamente con el Burnout y positivamente con el Engagement, mientras que las

estrategias de regulación emocional desadaptativas se relacionan positivamente con el Burnout y negativamente con el Engagement. Lo cual parece apoyarse sobre la teoría de Schaufeli y Bakker (2001), quienes mencionan una relación entre la dimensión de agotamiento emocional y la despersonalización con el vigor y la dedicación, respectivamente. Siendo dicha relación una manifestación del polo opuesto, es decir, a mayores niveles en las dimensiones del Burnout, menores niveles en las dimensiones de Engagement y viceversa.

Concretamente, los resultados mostraron que los puntajes obtenidos en las estrategias de Regulación Emocional, Burnout y Engagement oscilaron entre bajos, moderados y altos. En el caso de las estrategias de Regulación Emocional desadaptativas, se puede mencionar que la mayoría de los participantes de la muestra presentaron valores bajos y moderados, mientras que en el caso de las estrategias adaptativas, los valores rondaron las categorías de moderados y altos.

Dentro de los resultados referidos a la frecuencia del Burnout, la dimensión Agotamiento se presentó con mayor frecuencia en los niveles moderados, mientras que las demás presentaron niveles predominantemente bajos. Lo cual podría estar en consonancia con los resultados de la investigación realizada por Ruiz de Chávez Ramírez, et al. (2014) quienes con el propósito de determinar la relación existente entre el Burnout y el Engagement con variables sociodemográficas y laborales en docentes universitarios de Zacatecas, hallaron que el Agotamiento era el componente del Burnout de mayor magnitud.

En cuanto a las correlaciones observadas en lo que compete a las estrategias disfuncionales, se observó que las dimensiones Culpar a otros y Catastrofización fueron las que mayor carga de correlación tuvieron con todas las variables comparadas; en el caso del Burnout correlacionaron con puntajes de $r=.37$ y $r=.42$, respectivamente. La literatura sugiere que el culpabilizar a los demás se encuentra relacionado principalmente con un bienestar emocional general más pobre (Tennen y Affleck, 1990). Mientras que la Catastrofización ha sido catalogada como una estrategia con mayor disfuncionalidad ya que se la ha relacionado con problemas de adaptación, angustia emocional y depresión (Sullivan, Bishop, & Pivik, 1995). Por ello, se asume que estos estilos cognitivos sean predominantes en las personas que poseen mayores niveles de Burnout. Al igual que el Culpar a otros, la Rumiación se encuentra emparentada a una marcada disminución en el bienestar psíquico. No obstante, esta dimensión también conlleva aspectos positivos que pueden resultar útiles para hacer frente a la vida y eventos estresantes (Tedeschi, 1999). Por esto se puede concluir que no se trata de una estrategia desadaptativa per se, sino más bien su eficacia va a depender del momento y del uso que uno le dé.

Por otro lado, el Auto-culparse ha sido relacionado a niveles más altos de depresión (McGee, Wolfe, & Olson, 2001), aunque también se ha apuntado que ciertas formas de auto-culpabilidad pueden estar asociados con resultados positivos (Janoff-Bulman, 1992), por esto se presume que esta dimensión fue la que correlaciono de manera más baja con el Burnout ($r=.20$) y más alta con el Engagement ($r=-.04$) A su vez, la dimensión mencionada solamente correlaciono de manera significativa con la Ineficacia, lo cual podría explicarse haciendo referencia a que este último se trata del componente de autoevaluación del Burnout, relacionado a sentimientos de

incompetencia, falta de logros y falta de productividad en el trabajo; este sentimiento disminuido de autoeficacia es exacerbado por una carencia de recursos, falta de apoyo social y de oportunidades para desarrollarse profesionalmente (Maslach, 2009).

Para cerrar este primer grupo de estrategias de regulación emocional, se puede llegar a la conclusión de que todas ellas son desadaptativas y tienen una relación positiva y significativa con el Burnout, sin embargo esto no sucede con el Engagement, ya que el Auto-Culparse y la Rumiación no poseen una relación significativa, lo que lleva a pensar que son estilos menos desadaptativos que la Catastrofización y el Culpar a otros.

Por otro lado, la literatura referida a las estrategias de afrontamiento o regulación emocional adaptativas, ha señalado que la Reinterpretación positiva, la Focalización positiva, la Aceptación y la Refocalización en los planes son estilos cognitivos de afrontamiento que guardan relaciones moderadamente positivas con medidas de optimismo y autoestima y relaciones negativas con medidas de depresión y ansiedad (Carver, Scheier, & Weintraub, 1989). Lo mencionado se coteja con el presente estudio donde se observa que las dimensiones descritas han correlacionado de manera negativa y moderada con el Burnout y positiva y moderada con el Engagement. No así es el caso de la estrategia Poner en perspectiva, la cual no mostro relación alguna con el Burnout global, la cual a su vez, mostro correlaciones positivas con dimensiones del mismo, tales como el Agotamiento o la Ineficacia, aunque de manera muy baja. Siguiendo la teoría de reevaluación y supresión de John y Gross (2004) se puede afirmar que el uso frecuente de estrategias que conllevan la reevaluación se remite a una mayor expresión de

emociones positivas, y a menos experiencias y menos expresiones de emociones negativas.

En lo que respecta al Engagement, se hallaron investigaciones previas, como la española realizada por Duran et al. (2005) donde se analizó el grado de Engagement en docentes de todos los niveles, allí encontraron valores elevados, con puntuaciones medias de 5,03 para el vigor, 4,94 para la dedicación y 4,71 para la absorción, en un intervalo de respuestas entre 0 y 6. En el presente estudio también se observaron niveles altos de Engagement. Concretamente la dimensión Dedicación obtuvo los porcentajes de frecuencias más altos (82,5%), mientras que el Vigor y la Absorción oscilaron entre los rangos moderados (47%) y (53%) y altos (41,5%) y (42,5%), respectivamente. Por otro lado las dimensiones del Burnout se mantuvieron bajas. El Cinismo se mostró bajo (77%) y el Agotamiento bajo (41%) y moderado (43%). Los resultados se apoyan en la teoría de Salanova y Schaufeli (2009), la cual considera al vigor y la dedicación como polos opuestos al agotamiento y el cinismo, respectivamente. Definiendo el continuo agotamiento-vigor como “energía” y el continuo cinismo-dedicación como identificación.

Siguiendo con el análisis según los datos sociodemográficos, se observó que en el caso del sexo de los participantes los resultados demostraron una diferencia cercana al margen de la significancia. Es decir, los resultados demuestran que bajo una leve diferencia, los docentes de sexo masculino presentan mayores niveles de Burnout que las docentes de sexo femenino. Resultados de investigaciones previas (Díaz, et al., 2005; Barbosa Ramírez, et al., 2009) demostraron que no existen diferencias significativas en las etapas del Burnout en relación a la variable sexo ya que no existe una correlación

lineal directa entre las variables. Sin embargo, haciendo un análisis más minucioso sobre las dimensiones del Burnout, se observó que si bien a nivel estadístico no hay una relación significativa (.941), suele haber mayor incidencia de agotamiento en las docentes de sexo femenino, lo que se corrobora por lo mencionado por Maslach (1982) quien sostiene que las mujeres experimentan mayor y más intenso cansancio emocional que los hombres (Cabrera & Moriana, 2004). En el caso de la dimensión Despersonalización, esta fue la única que mostro una relación estadísticamente significativa (.001), evidenciando que dicha dimensión se presenta mayormente en el sexo masculino, resultado que se asemeja con el obtenido en el estudio de Viloría Marín y Paredes Santiago (2002) donde se obtuvo una significancia de .006 para contrastar la dimensión entre los sexos. Los resultados mencionados anteriormente van de la mano con lo propuesto por Gil-Monte et al. (1997) quienes encontraron que los hombres son quienes tienen mayor sentimiento negativo hacia los estudiantes. Esto podría deberse a que los hombres suelen presentar altos niveles de despersonalización por el bajo nivel de vinculación de sus compañeros con el trabajo. A diferencia de las mujeres, donde se explicaría por sentir que carecen de oportunidades laborales, no poder tomar decisiones autónomas y por la baja satisfacción con el entorno físico.

La otra variable sociodemográfica analizada fue la edad. El Burnout no arrojo puntajes significativos pero mostro una relación negativa, demarcando así que la tendencia es que a medida que la edad avanza, el Burnout disminuye; estos resultados se relacionan con los resultados obtenidos en el estudio llevado a cabo por Ruiz de Chávez Ramirez, et al. (2014) donde se encontró una relación significativa de la edad en aquellas personas de menos de 45 años con el agotamiento emocional. Lo mencionado hasta aquí

parece sostenerse con la teoría de Atance Martínez (1997), el cual remarca la existencia de un periodo de sensibilización al Burnout, en los primeros años de carrera profesional, donde se produce la transición de las expectativas idealistas hacia la práctica cotidiana, aprendiéndose en este tiempo que tanto las recompensas personales, profesionales y económicas, no son ni las prometidas ni las esperadas. El Engagement mostro resultados interesantes al contrastarlos con la edad. Al parecer el fenómeno aumenta con el paso de los años; si bien los resultados mostraron una correlación positiva con el Engagement y sus dimensiones, fue solamente la dimensión Absorción la que apporto un dato estadísticamente significativo de $r=.17$. Resultado que se emparenta a los de Schaufeli y Bakker (2003) donde también concluyeron que la Absorción es la dimensión del Engagement que más influye en la edad, aun así esta relación no deja de ser baja.

La antigüedad en el cargo de los docentes fue otra variable a tener en cuenta. Aquí hubo predominio de relaciones no significativas, sin embargo, el Burnout global y la dimensión Despersonalización mostraron una significancia de $r=.14$ y $r=.17$, respectivamente. Sugiriendo que un mayor tiempo de desempeño como docente puede desembocar en mayores niveles de Burnout. Los resultados obtenidos se contradicen con los obtenidos en investigaciones previas. Por ejemplo, la investigación realizada por Díaz, et al. (2005) arrojó como resultado que a mayor tiempo en la profesión se suele detectar menor cansancio emocional, menor despersonalización y mayor realización personal, y viceversa. A su vez, los resultados obtenidos en el trabajo realizado por Ruiz de Chávez Ramírez, et al. (2014) mencionaron como factor de riesgo para aquel profesional que cuenta con menos de cinco años y se asoció de manera significativa con la despersonalización, lo cual coincide con el estudio de Aranda Beltrán et al. (2004),

donde el hecho de ser un docente nuevo crea sentimientos de incertidumbre laboral, trabajo poco valorado y reconocido, además de un mayor esfuerzo por sentirse parte de un grupo.

Para realizar una conclusión de los resultados obtenidos sobre tipo de universidad donde los docentes desempeñan su rol debe recordarse que el 72% de la muestra trabaja en la parte pública, mientras el 28% restante lo hace en la parte privada. El análisis demostró que en el caso del Burnout, las diferencias entre las medias obtenidas se encontraron en todas las variables que componen el síndrome, siendo el grupo de docentes que trabaja en universidades públicas que presentó mayor puntaje en comparación al grupo de docentes que ejerce en el ámbito privado. En cuanto al Engagement se encontraron diferencias entre las medias de los valores que presentaron los sujetos que trabajan en el ámbito privado y los que lo hacen en el ámbito público, siendo que en las tres dimensiones el primer grupo presentó un mayor promedio. Sin embargo, solamente las dimensiones Vigor y Absorción fueron estadísticamente significativas.

Por último, se indagó acerca del estado civil de los docentes universitarios. Los resultados demostraron que solamente se percibió una diferencia estadísticamente significativa en la estrategia de Rumiación, siendo los docentes solteros los que más hacían uso de la misma. En cuanto a la contrastación del estado civil con el Burnout, investigaciones previas obtuvieron resultados dispares. Algunos estudios mostraron que los profesores solteros suelen experimentar mayor Burnout que los casados (Seltzer & Numerof, 1988), bajo el supuesto que el hecho de tener hijos puede funcionar como un

factor de protección ante el Burnout puesto que se relacionaría con la supuesta maduración que acompaña al ser padre, la mayor experiencia en resolver problemas en los que están involucrados niños y el apoyo emocional recibido por parte de la familia (Cabrera & Moriana, 2004). Sin embargo, otros estudios (Díaz, et al., 2005), al igual que el presente, no han encontrado relación alguna.

V. I. Limitaciones y futuras líneas de investigación

La presente investigación presenta ciertas limitaciones. En primer lugar, es importante mencionar que existe una falta de control sobre cómo se constituye la muestra. Esto se debe a que al optar por un muestreo de tipo no probabilístico autoelegido accidental, no es posible saber qué recorte de la población es representado por esa muestra. De esta manera, resulta inválido extender los resultados a toda la población, limitando la posibilidad de generalización de los resultados (afectando la validez externa de la investigación).

Por otro lado, los instrumentos aplicados fueron enviados masivamente a través de internet; allí suele responder la población que accede a internet, los que tienen tiempo e interés por responder. Sin embargo es imposible saber si los cuestionarios han sido completados a conciencia, especialmente teniendo en consideración la extensión de los instrumentos (70 ítems). A su vez, al haber aplicado instrumentos al estilo “autoinformes”, las respuestas pueden haber sido influenciadas por características personales o estados emocionales a la hora de ser completados.

A pesar de las limitaciones mencionadas, se remarca la utilidad del presente trabajo, ya que no se han encontrado publicaciones previas analizando las relaciones de los constructos propuestos, en la población de docentes universitarios. Si bien se han encontrado antecedentes de Regulación Emocional, Burnout y Engagement, todos han sido de manera aislada o analizados junto a otras variables. Por lo cual podría considerarse que el trabajo realizado constituye un punto de partida para otros investigadores interesados en continuar analizando relaciones entre la Regulación Emocional y diversos constructos psicológicos.

Por último, cabe mencionar la importancia de continuar con investigaciones tanto a nivel local como extranjero, teniendo en cuenta características no contempladas en el presente estudio, tales como el análisis en relación a las carreras, tiempo de trabajo, salario, condición laboral, entre otros; con métodos que propongan una mejor y mayor representatividad de la muestra.

A partir de los resultados obtenidos y en vista que el propósito de la presente investigación fue determinar la existencia de correlación entre variables, se aconseja a futuras investigaciones a indagar sobre la causalidad de las mismas, con el fin de crear programas para que las instituciones puedan prevenir el Burnout y estimular el Engagement haciendo uso de las estrategias de Regulación Emocional Cognitiva.

Capítulo VI: Referencias

- Aranda Beltrán, C., Pando Moreno, M. & Pérez Reyes, M, B,. (2004). Apoyo social y síndrome de quemarse en el trabajo o burnout: una revisión. *Psicología y salud*, 14(1), 79-87.
- Arquero, J. L., & Donoso, J. A. (2013). Docencia, investigación y burnout: el síndrome del quemado en profesores universitarios de Contabilidad. *Revista de Contabilidad*, 16(2), 94-105.
- Arvey, R. W., Renz, G. L., & Watson, T. W. (1998). Emotionality and job performance: Implications for personnel selection. *Research in personnel and human resources Management*; 16, 103-147.
- Atance Martínez, J. C. (1997). Aspectos epidemiológicos del síndrome de burnout en personal sanitario. *Revista española de salud pública*, 71(3), 293-303.
- Barbosa Ramírez, L. C., Ortega, M. L. M., Villamizar, P. X. R., & Leiton, K. G. G. S. (2009). Síndrome de burnout y estrategias de afrontamiento en docentes universitarios. *Revista Iberoamericana de psicología: ciencia y tecnología*, 2(1), 21-30.
- Best, R. G., Downey, R. G., & Jones, R. G. (1997). Incumbent perceptions of emotional work requirements. En *12th annual conference of the Society for Industrial and Organizational Psychology*, St. Louis, MO.
- Bologna, E. (2011). *Estadística para Psicología y Educación*. Córdoba: Brujas.

- Cabrera, J. H., & Moriana, J. A. (2004). Estrés y burnout en profesores. *International journal of clinical and health psychology*, 4(3), 600-609.
- Carver, C. S., Scheier, M. F., & Weintraub, J. K. (1989). Assessing coping strategies: a theoretically based approach. *Journal of Personality and Social Psychology*, 56, 267-283.
- Castellano, E., Cifre, E., Spontón, C., Medrano, L. A., & Maffei, L. (2013). Emociones positivas y negativas en la predicción del burnout y engagement en el trabajo. *Revista Peruana de Psicología y Trabajo Social*, 2(1), 75-88.
- Cifre, E., & Llorens, S. (2001). Burnout en profesores de la UJI: un estudio diferencial. *Fòrum de Recerca*, (7), 15.
- Dean J.W., Brandes P., & Dharwadkar R. (1998). Organizational cynicism. *Academy of Management Review*. 23, 341-352.
- Díaz, C. R. P., Bedón, M. S. B., Tovar, J. R. A., Pisco, M. C. A., & Rosales, R. E. H. (2005). El síndrome del "quemado" por estrés laboral asistencial en grupos de docentes universitarios. *Revista de investigación en psicología*, 8(2), 87-112.
- Durán, M. A., Extremera, N., & Rey, L. (2001). Burnout en profesionales de la enseñanza: un estudio en educación primaria, secundaria y superior. *Revista de Psicología del Trabajo y de las Organizaciones*, 17(1), 45-62.

- Ellsworth, P. C., & Scherer, K. R. (2003). Appraisal processes in emotion. En Davidson, R. J., Klaus R., Scherer, H., & Goldsmith, H. (Eds.), *Handbook of affective sciences* (pp. 595). Nueva York: Oxford University Press.
- Erber, R., Wegner, D. M., y Therriault, N. (1996). On being and collected: mood regulation in anticipation of social interaction. *Journal of Personality and Social Psychology*, 70(4), 757-766.
- Extremera, N., Montalban, F. M., & Rey, L. (2005). Engagement y burnout en el ámbito docente: Análisis de sus relaciones con la satisfacción laboral y vital en una muestra de profesores. *Revista de Psicología del Trabajo y de las Organizaciones*, 21(1-2), 145-158.
- Feldman, L., & Blanco, G. (2006). Las emociones en el ambiente laboral: un nuevo reto para las organizaciones. *Revista de la Facultad de Medicina*, 29(2), 103-108.
- Ferrel, R., Pedraza, C., & Rubio, B. (2013). El síndrome de quemarse en el trabajo (burnout) en docentes universitarios. *Duazary*, 7(1), 15-28.
- Fisher, S. (1994). *Stress in Academic Life: The Mental Assembly Line*. Reino Unido: Open University Press.
- Forgas, J. P. (2000). Managing moods: Toward a dual-process theory of spontaneous mood regulation. *Psychological Inquire*, 11(3), 172-177.
- Frijda, N. H. (1986). *The emotions*. Reino Unido: Cambridge University Press.

- Gallegos, W. L. A., & Barrios, N. A. J. (2013). Síndrome de burnout en docentes de educación básica regular de Arequipa. *Educación*, 22(42), 53-76.
- Garnefski, N., Kraaij, V., & Spinhoven, P. (2001). Negative life events, cognitive emotion regulation and depression. *Personality and Individual Differences*, 30, 1311–1327.
- Gillespie, N. A., Walsh, M. H. W. A., Winefield, A. H., Dua, J., & Stough, C. (2001). Occupational stress in universities: Staff perceptions of the causes, consequences and moderators of stress. *Work & stress*, 15(1), 53-72.
- Gil-Monte, P. R. (2003). El síndrome de quemarse por el trabajo (síndrome de burnout) en profesionales de enfermería. *Revista Eletrônica InterAção Psy*, 1(1), 19-33.
- Gil-Monte, P. R., & Peiró, J. M. (1999). Validez factorial del Maslach Burnout Inventory en una muestra multiocupacional. *Psicothema*, 11(3), 679-689.
- Gil-Monte, P. R., & Peiró, J.M. (1997). Desgaste psíquico en el trabajo: El síndrome de quemarse. Madrid: Síntesis.
- Gil-Monte, P.R. (2001). El síndrome de quemarse por el trabajo (síndrome de burnout): aproximaciones teóricas para su explicación y recomendaciones para la intervención. *Revista Electrónica Psicología Científica*, 78(1), 2-4.
- Grandey, A. A. (2000). Emotional regulation in the workplace: A new way to conceptualize emotional labor. *Journal of occupational health psychology*, 5(1), 95-110.

- Gross, J. (1998). The emerging field of emotion regulation: an integrative review. *Review of general psychology*, 2(3), 271.
- Gross, J. (2007). Emotion regulation: conceptual foundations. En Gross, J. (Ed), *Handbook of emotion regulation* (pp. 3-24.). Nueva York: The Guilford Press.
- Hallberg, U. E., & Schaufeli, W. B. (2006). “Same same” but different? Can work engagement be discriminated from job involvement and organizational commitment?. *European Psychologist*, 11(2), 119-127.
- Jadue, J. (2002). Factores psicológicos que predisponen al bajo rendimiento, al fracaso y a la deserción escolar. *Estudios pedagógicos (Valdivia)*, 28, 193-204.
- Janoff-Bulman, R. (1992). Shattered assumptions: towards a new psychology of trauma. Nueva York: Free Press.
- John, O. P., & Gross, J. J. (2004). Healthy and unhealthy emotion regulation: Personality processes, individual differences, and life span development. *Journal of personality*, 72(6), 1301-1334.
- Kahn, W.A. (1990). Psychological conditions of personal engagement and disengagement at work. *Academy of Management Journal* 33(4), 692-724.
- Keenan, K. (2000). Emotion dysregulation as a risk factor of child psychopathology. *Clinical Psychology: Science and Practice* 7(4), 418-434.

- Larsen, R. L. (2000). Toward a science of mood regulation. *Psychological Inquire*, 11(3), 129-141.
- Lazarus, R. S. (1991). *Emotion and adaptation*. Reino Unido: Oxford University Press.
- Levenson, R. W. (1994). Human emotion: A functional view. *The nature of emotion: Fundamental questions*, 1, 123-126.
- Maslach, C. (1982). Burnout: the cost of caring. Nueva York: Prentice-Hall.
- Maslach, C. (1982). Understanding burnout: Definitional issues in analyzing a complex phenomenon. En W. S. Paine (Ed.), *Job stress and burnout* (pp. 29-40). California: Sage.
- Maslach, C. (2009). Comprendiendo el burnout. *Ciencia & Trabajo*, 11(32), 37-43.
- Maslach, C., Jackson, S. E., & Leiter, M. P. (1997). Maslach burnout inventory. *Evaluating stress: A book of resources*, 3, 191-218.
- Maslach, C., Schaufeli, W. B., & Leiter, M. P. (2000). Job burnout. *Annual review of psychology*, 52(1), 397-422.
- Maslach, C., Schaufeli, W. B., & Leiter, M. P. (2001). Job burnout. *Annual review of psychology*, 52(1), 397-422.
- Mauss, I. B., Levenson, R. W., McCarter, L., Wilhelm, F. H., & Gross, J. J. (2005). The tie that binds?: Coherence among emotion experience, behavior, and physiology. *Emotion*, 5, 175-190.

- McGee, R., Wolfe, D., & Olson, J. (2001). Multiple maltreatment, attribution of blame, and adjustment among adolescents. *Development and Psychopathology*, 13, 827–846.
- Medrano, L. A., Moretti, L., Ortiz, A., & Pereno, G. (2013). Validación del Cuestionario de Regulación Emocional Cognitiva en Universitarios de Córdoba, Argentina. *PSYKHE*, 22(1), 83-96.
- Meneses de Lucena, C.V.A., Fernández, C.B., Hernández, M.L., Ramos, C.F. & Contador, C.I. (2006). Resiliencia y el modelo burnout-engagement en cuidadores formales de ancianos. *Psicothema*, 18(4), 791-796.
- Mingote, J. C. (1998). Síndrome de burnout o síndrome de desgaste profesional. *Formación Médica Continuada*, 5(8), 493-508.
- Montero, I. & León, O. (2006). A guide for naming research studies in Psychology. *International Journal of Clinical and Health Psychology*, 7(3), 847-862.
- Pocinho, M., & Perestrelo, C. X. (2011). Um ensaio sobre burnout, engagement e estratégias de coping na profissão docente. *Educação e Pesquisa: Revista da Faculdade de Educação da Universidade de São Paulo*, 37(3), 513-529.
- Ruiz de Chávez Ramírez, D., Pando Moreno, M., Aranda Beltrán, C., & Almeida Perales, C. (2014). Burnout y Work Engagement en Docentes Universitarios de Zacatecas. *Ciencia & trabajo*, 16(50), 116-120.

- Salanova, M., & Llorens, S. (2008). Estado actual y retos futuros en el estudio del Burnout. *Papeles del Psicólogo*, 29(1), 59-67.
- Salanova, M., Llorens, S., & García-Renedo, M. (2003). ¿Por qué se están quemando los profesores?. *Prevención, trabajo y salud*, 28, 16-20.
- Salanova, M., Martínez, I., & Llorens, S. (2008). *Psicología organizacional positiva*. Madrid: Pearson, Prentice-Hall.
- Sampieri, R., Collado, C., & Lucio, P. (1996). *Metodología de la Investigación*. México: McGraw Hill.
- Schaufeli, W. B., & Maslach, C. (1993). Historical and conceptual development of burnout. En Schaufeli, W. B., Maslach, C., & Marek, T. (Eds.) *Professional burnout: Recent developments in theory and research* (pp. 1-16). Estados Unidos: Taylor & Francis.
- Schaufeli, W. B., Bakker, A. B., & Salanova, M. (2006). The Measurement of Work Engagement With a Short Questionnaire. *Sage*, 66(4), 701-716.
- Schaufeli, W. B., Salanova, M., González-Romá, V., & Bakker, A. B. (2002). The measurement of engagement and burnout: A two sample confirmatory factor analytic approach. *Journal of Happiness studies*, 3(1), 71-92.
- Seltzer, J. y Numerof, R.E. (1988). Supervisory Leadership and Subordinate Burnout. *Academy of Management Journal*, 31, 439-446.

- Silva, J. (2005). Regulación emocional y psicopatología: el modelo de vulnerabilidad/resiliencia. *Rev Chil Neuro-Psiquiat.* 43(3), 201-209.
- Spontón, C., Maffei, L., Spontón, M., Medrano, L. A., & Castellano, E. (2011). Adaptación psicométrica del cuestionario de burnout MBI-GS a la población de trabajadores de Córdoba, Argentina: *Trabajo Inédito*.
- Spontón, C., Medrano, L. A., Maffei, L., Spontón, M. & Castellano, E. (2012). Validación psicométrica del cuestionario de engagement UWES a la población de trabajadores de Córdoba, Argentina. *Liberabit*, 18, 147-154.
- Sullivan, M. J. L., Bishop, S. R., & Pivik, J. (1995). The pain catastrophizing scale: development and validation. *Psychological Assessment*, 7, 524–532.
- Tamir, M. (2011). The maturing field of emotion regulation. *Emotion Review*, 3(1), 3–7.
- Tedeschi, R. G. (1999). Violence transformed: posttraumatic growth in survivors and their societies. *Aggression and Violent Behavior*, 4, 319–341.
- Tennen, H., & Affleck, G. (1990). Blaming others for threatening events. *Psychological Bulletin*, 108, 209–232.
- Thompson, R. A. (1994). Emotion regulation: A theme in search of definition. *Monographs of the society for research in child development*, 59(2-3), 25-52.

- Tooby, J., & Cosmides, L. (1990). The past explains the present: Emotional adaptations and the structure of ancestral environments. *Ethology and sociobiology*, 11(4), 375-424.
- Viloria Marín, H., & Paredes Santiago, M. (2002). Estudio del síndrome de burnout o desgaste profesional en los profesores de la Universidad de los Andes. *Educere*, 6(17), 29-36.
- Vindel, A. C., & Tobal, J. J. M. (2001). Emociones y salud. *Ansiedad y estrés*, 7(2), 111-121.
- Winefield, A. H. (2000). Stress in academe. Some recent research findings. En D. T. Kenny, J., G. Carlson, F., J. McGuigan, & J. L. Sheppard (Eds.), *Stress and Health: Research and Clinical Applications* (pp. 437-446). Sydney: Harwood.
- Zuluaga, P. A. M., & Moreno, S. M. (2012). Relación entre síndrome de burnout, estrategias de afrontamiento y engagement. *Psicología desde el Caribe. Universidad del Norte*, 29(1), 205-227.

Capítulo VII: Anexos

VII. I. Consentimiento informado

Acepto participar voluntariamente del trabajo de investigación. Apruebo la utilización de dicha información con fines de investigación y posterior publicación de los resultados teniendo en cuenta que la información a difundir será anónima por lo que mi identidad se mantendrá siempre oculta y resguardada. Estoy informado sobre que:

- 1) En cualquier momento puedo desistir de participar y retirarme de la investigación.
- 2) Mi participación no implica riesgo o molestia algunos para mi persona.
- 3) Se resguardará mi identidad como participante y se tomarán el recaudo necesario para garantizar la confidencialidad de mis datos personales y de mis respuestas.
- 4) Se me ha brindado información detallada sobre los procedimientos y propósitos de esta investigación. Esa información podrá ser ampliada una vez concluida mi participación.

Firma

VII. II. Encuesta sociodemográfica para docentes universitarios

La presente encuesta forma parte de un trabajo final de graduación que se está llevando a cabo en conjunto con la Secretaria de Investigación de la Universidad Siglo 21 – Área Psicología Sociología. Dicho trabajo pretende investigar la Regulación Emocional Cognitiva en docentes universitarios y su relación con el síndrome de Burnout y el Engagement.

Su colaboración resulta de importancia para la investigación por lo cual le pedimos que conteste de manera reflexiva y honesta. Las respuestas brindadas serán analizadas estadísticamente y de forma conjunta por lo cual garantizamos la confidencialidad y el anonimato de las mismas.

Datos Personales

Carrera:	Sexo (redondee con un circulo la opción elegida):	M	F	Edad:
Universidad:				
Antigüedad en el cargo:				

VII. III. Cuestionario CERQ

Generalmente todos hemos tenido que afrontar ahora o en el pasado sucesos negativos o displacenteros. Cada persona responde de una forma característica y propia antes estas situaciones. Por medio de las siguientes preguntas tratamos de conocer en qué piensas cuando experimentas sucesos negativos o desagradables.

(Casi) Nunca				(Casi) Siempre
1	2	3	4	5

1	Siento que soy el/la culpable de lo ocurrido	
2	Pienso que tengo que aceptar que esto sucedió	
3	Con frecuencia pienso en cómo me siento acerca de lo que ocurrió	
4	Pienso en cosas más agradables que lo ocurrido	
5	Pienso en qué es lo mejor que puedo hacer, frente a esta situación	
6	Pienso que puedo aprender algo de esta situación	
7	Pienso que todo podría haber sido mucho peor	
8	Con frecuencia pienso que lo que me pasó es mucho peor de lo que les pasó a otras personas	
9	Siento que otros son los culpables de lo que pasó	
10	Sigo pensando en lo terrible que es lo que me pasó	
11	Pienso que otras personas pasan experiencias mucho peores	

12	Pienso que puedo fortalecerme a partir de lo que sucedió	
13	Pienso cómo puedo afrontar mejor la situación	
14	Pienso en cosas agradables que no tienen nada que ver con lo que ocurrió	
15	Estoy preocupado por lo que pienso y siento acerca de lo que ocurrió	
16	Pienso que tengo que aceptar la situación	
17	Siento que soy el/la responsable de lo que sucedió	
18	Quiero comprender por qué me siento de esta forma por lo que me ha ocurrido	
19	Pienso cómo puedo cambiar la situación	
20	Pienso que no ha sido tan malo en comparación con otras cosas	
21	Pienso en los errores que otros cometieron	
22	Con frecuencia pienso que lo que me pasó es lo peor que le puede pasar a una persona	
23	Pienso que la situación tiene también su lado positivo	
24	Pienso en algo agradable en lugar de pensar en lo que sucedió	
25	Pienso que no puedo cambiar nada al respecto	
26	Pienso en los errores que cometí	
27	Pienso demasiado en los sentimientos que la situación me generó	
28	Pienso en experiencias agradables	
29	Siento que otros son responsables de lo que pasó	
30	Planifico qué es lo mejor que puedo hacer en esta situación	
31	Le busco el lado positivo al asunto	

32	Pienso que tengo que aprender a vivir con lo que pasó	
33	Pienso que la causa de lo que pasó radica fundamentalmente en mí	
34	Me digo a mi mismo/a que hay cosas peores en la vida	
35	Constantemente pienso en lo horrible que fue la situación	
36	Siento que la causa radica fundamentalmente en otros	

VII. IV. Cuestionario de Burnout y Engagement

A continuación, le preguntamos sobre algunas cuestiones referentes a sus sentimientos trabajando en esta organización.

La escala de puntuación es la siguiente.

Nada	Casi nada	Raramente	Algunas veces	Bastante	Con frecuencia	Siempre
0	1	2	3	4	5	6
Nunca	Un par de veces al año	Una vez al mes	Un par de veces al mes	Una vez a la semana	Un par de veces a la semana	Todos los días

1	En mi trabajo se presentan nuevos retos	
2	En mi trabajo me siento lleno/a de energía	
3	En mi trabajo, creo que soy ineficaz a la hora de resolver problemas	
4	Me siento inseguro/a de finalizar mis tareas eficazmente	
5	Me resulta difícil relajarme después de un día de trabajo	
6	Creo que soy más insensible con la gente que trato en mi trabajo desde que estoy en este puesto	
7	En mi opinión, soy ineficaz en mi trabajo	
8	Estoy inmerso/a y concentrado en mi trabajo	
9	Siento que las personas que atiendo en mi trabajo me culpan de	

	algunos de sus problemas	
10	El tiempo “vuela” cuando estoy trabajando	
11	Me encuentro agotado/a al final de la jornada laboral	
12	Cada vez me siento menos implicado/a con el trabajo que hago	
13	Soy persistente en mi trabajo	
14	La gente dice que soy ineficaz en mi trabajo	
15	Me preocupa que este trabajo me esté endureciendo emocionalmente	
16	Estoy entusiasmado con mi trabajo	
17	Puedo continuar trabajando durante largos períodos de tiempo	
18	Cuando me levanto por las mañanas tengo ganas de ir a trabajar	
19	He perdido interés y entusiasmo en este trabajo	
20	Trato a algunas personas de mi trabajo como si fueran objetos	
21	Cada vez se me hace más pesado levantarme por las mañanas para ir a trabajar	
22	Dudo de que mi trabajo contribuya a algo interesante	
23	No tengo claro cuál es el valor y trascendencia de mi trabajo	
24	Realmente no me importa lo que les ocurrirá a algunas personas a las que tengo que atender en mi trabajo	
25	Incluso cuando las cosas no van bien, continuo trabajando	
26	Soy fuerte y enérgico/a en mi trabajo	
27	Aprendo cosas nuevas e interesantes en mi trabajo	
28	Mi trabajo tiene sentido	
29	Cuando estoy trabajando olvido todo lo que pasa a mi alrededor	
30	Me “dejo llevar” por mi trabajo	

31	Después de un día de trabajo, me encuentro tan cansado/a que no puedo dedicarme a otras cosas	
32	Mi trabajo es estimulante e inspirador	
33	Estoy orgulloso/a del trabajo que hago	
34	Cuando estoy absorto/a (compenetrado/a) en mi trabajo, me siento bien	

VII. V. Autorización para publicar y difundir tesis de grado a la Universidad Siglo 21

Por la presente, autorizo a la Universidad Siglo 21 a difundir en su página web o bien a través de su campus virtual mi trabajo de Tesis según los datos que detallo a continuación, a los fines que la misma pueda ser leída por los visitantes de dicha página web y/o el cuerpo docente y/o alumnos de la Institución:

<p>Autor-tesista <i>(apellido/s y nombre/s completos)</i></p>	<p>Rossetti, Joaquín María</p>
<p>DNI <i>(del autor-tesista)</i></p>	<p>33.894.897</p>
<p>Título y subtítulo <i>(completos de la Tesis)</i></p>	<p>“Regulación Emocional en docentes universitarios: su relación con el Burnout y el Engagement”</p>
<p>Correo electrónico <i>(del autor-tesista)</i></p>	<p>rossetti.joaquin@gmail.com</p>
<p>Unidad Académica <i>(donde se presentó la obra)</i></p>	<p>Universidad Siglo 21. Campus. Córdoba.</p>
<p>Datos de edición: <i>Lugar, editor, fecha e ISBN (para el caso de tesis ya publicadas), depósito en el Registro Nacional de la Propiedad Intelectual y autorización de Editorial (en el caso que corresponda).</i></p>	

Otorgo expreso consentimiento para que la copia electrónica de mi Tesis sea publicada en la página web y/o el campus virtual de la Universidad Siglo 21 según el siguiente detalle:

Texto completo de la Tesis <i>(Marcar SI/NO)¹</i>	SI
Publicación Parcial <i>(Informar que capítulos se publicarán)</i>	

Otorgo expreso consentimiento para que la versión electrónica de este libro sea publicada en la página web y/o el campus virtual de la Universidad Siglo 21.

Lugar y fecha: _____

Firma autor-tesista

Aclaración autor-tesista

Esta secretaria/Departamento de Grado/Posgrado de la Unidad Académica:

_____certifica

que la tesis adjunta es la aprobada y registrada en esta dependencia.

Firma Autoridad

Aclaración Autoridad

Sello de la Secretaria/Departamento de Posgrado

¹ Advertencia: Se informa al autor/tesista que es conveniente publicar en la Biblioteca Digital las obras intelectuales editadas e inscriptas en el INPI para asegurar la plena protección de sus derechos intelectuales (Ley 11.723) y propiedad industrial (Ley 22.362 y Dec. 6673/63). Se recomienda la No publicación de aquellas tesis que desarrollan un invento patentable, modelo de utilidad y diseño industrial que no ha sido registrado en el INPI, a los fines de preservar la novedad de la creación.